





المؤتمر الخامس ... لإعداد المعلم

تحت عنوان:
إعداد وتدريب المعلم
في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

المحور الثاني - المجلد الأول

في رحاب جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

المحور الثاني - المجلد الأول

الإتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم لتحقيق مطالب التنمية

التخطيط الإستراتيجي لأقسام التربية الخاصة
مدخل للتطوير في الجامعات السعودية

إعـداد

د. منى محمد أبو المواهب
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة الجوف

مستخلص الدراسة :

استهدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على التخطيط الإستراتيجي و أهميته كمدخل لتطوير أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية ، والتعرف على مبررات الأخذ بمدخل التخطيط الإستراتيجي في اقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية ، وأيضا النظر إلى بعض التجارب العالمية في مجال التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة ، وتقديم استراتيجية مقترحة لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية باستخدام نموذج (SWOT).

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخرجت الدراسة بنتائج مفادها حاجة أقسام التربية الخاصة إلى استخدام مدخل التخطيط الإستراتيجي، لذلك اوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بمفاهيم التخطيط الإستراتيجي وتبني استخدام نموذج (SWOT)، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية المتخصصة في مجال التخطيط الإستراتيجي وأيضا في مجال التربية الخاصة.

Strategic planning in departments of special education for the entrance to the development of universities in Saudi Arabia

By

Dr. Mona Mohamed Abo –elmwaheb

Assistant Professor, Department of Special Education

Al-Jouf University

Abstract

The study aimed to shed light on " strategic planning And its importance as an input for the development of special education departments in Saudi universities, And to identify the justifications for taking the entrance of strategic planning in the special education departments in Saudi universities, And also looking at some international experiences in the field of strategic planning departments of special education, Proposed a strategy to provide special education departments in Saudi universities by using a form (SWOT)

The study followed the descriptive method. and the results are: Special education departments need to use strategic planning

So study recommended: raise awareness of the concepts of strategic planning and the adoption of the use of model (SWOT), and the provision of human and material resources specialized in the field of strategic planning and also in the field of special education

مقدمة الدراسة :

إذا كانت قضية إعداد معلم العاديين وتدريبه قبل وأثناء الخدمة مازالت تحتل مكانا بارزا في تطور الفكر التربوي في معظم دول العالم فإن قضية إعداد معلم الفئات الخاصة تعتبر من القضايا التي ينبغي أن تنال اهتماما أكبر ؛ إذ أن هؤلاء الأطفال بمختلف فئاتهم لديهم مشكلات كثيرة مثل صعوبة الحركة والتعلم، وذلك لنقص الحواس والشعور بالانطواء، وهذه المشكلات تحتاج لمعلم لديه قدرات خاصة ؛ لمساعدة هذه الفئات في النمو السوي بقدر الإمكان. (أحمد عفت قرشم، ٢٠٠٤، ٧)

إلا أن الإعداد الجامعي لمعلم التربية الخاصة شهد ظهور العديد من الاتجاهات والمتغيرات جعلت من الضروري أن تعمل برامج الإعداد على تغيير ممارساتها الحالية، وأن تفكر في أنماط جديدة تعالج بها المشكلات التي تواجه إعداد معلم التربية الخاصة. (**Cronis & Ellis ,2000 , 639 – 698**)

وتشير منى محمد أبوالمواهب (٢٠١٣، ١٦٨) إلى أنه لكي تتمكن أقسام التربية الخاصة بالمؤسسات العليمية من مواجهة المتغيرات والتحديات المختلفة كالعولمة و التطورات التكنولوجية، وأيضا الاتجاهات المعاصرة كالجودة و المحاسبية، والتي فرضت نفسها على الجميع، وجب عليها أن تعمل على الارتقاء بجودة إعداد معلم التربية الخاصة واستخدام مدخل التخطيط الإستراتيجي كنوع من التجديد التربوي لتطوير وضمان جودتها، وأيضا لرفع كفاءة مخرجاتها.

كما تشير أدبيات التربية الخاصة المتعلقة بإعداد معلم التربية الخاصة إلى وجود إتفاق عام على أهمية تطوير برامج إعداد وتدريب معلم التربية الخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ؛ استدراكا للتطورات العالمية المعاصرة

بجوانبها العلمية والاجتماعية والثقافية جيث اكدت نتائج دراسة Hallina,M.T (2001,324) على أهمية التخطيط الإستراتيجي كمدخل لتحقيق الجودة وإحداث التطوير والتجديد ببرامج إعداد معلم التربية الخاصة والعمل على إعداد خطة استراتيجية تعمل على استخدام معايير محددة لاعتماد المعلم والبحث عن متطلبات تطبيق الخطة الإستراتيجية والمتمثلة في ضرورة وجود أسس للمناهج والمقررات الدراسية المقدمة، وسياسات محددة لتنظيم التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة.

وأيضا قدمت دراسة كل من Michaa&Allen (36 2003,) مجموعة توصيات هامة لتحسين إعداد المعلمين على وجه التحديد وضرورة تحديد استراتيجية جديدة في إعداد المعلمين والتي تسهم في فعالية وجودة أداء المعلم، وضرورة توفير متطلبات برامج إعداد المعلم ؛ للتأكد من تنفيذ الخطة الإستراتيجية المحددة، و يؤكد Reston,V.A (1990,90) على ضرورة تقييم الوضع الحالي لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة ؛ للتمهيد لعملية التخطيط الإستراتيجي، والاهتمام بالتطبيق الميداني، ومراجعة معايير قبول الطلاب، والاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم

وهذا ماتؤكده دراسة كلا من (Mohamed. A & Eman. G (117 – 2008,111.) حيث أن التخطيط الإستراتيجي كان له دور كبير في تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الإمارات لأنه يعمل على الاهتمام بتلبية احتياجات جميع المستفيدين، ويساعد في الوصول إلى أفضل الممارسات التي تحقق معايير الجودة ومن ثم الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة.

ولقد اوصت دراسة(Mok ,J.K &Chage ,D.K (,2003,343 بأهمية العمل على استخدام مدخل يعمل على تحقيق وضمان الجودة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتبني أساليب إدارية جديدة في التعليم تقوم على المنافسة ومنها التخطيط الإستراتيجي لتطبيق الجودة التعليمية وإجراء العديد من الإصلاحات في النظام التعليمي لإعداد معلم التربية الخاصة

كما تؤكد دراسة(252- 242 , 2005) Brownell ,M.T أن التخطيط الإستراتيجي يساعد في مراجعة وتقويم الوضع الحالي بمؤسسات وبرامج إعداد وتأهيل وتدريب معلم التربية الخاصة قبل الخدمة وإثناءها ،وأيضا عمل الدراسات المسحية للتعرف على المشكلات والصعوبات التي تحول دون تطوير وتحسين إعداد معلم التربية الخاصة، وتحديد المتطلبات الفنية اللازمة لاعتماد هذه البرامج.

لذلك فإن من الأهمية للأدوار والمسؤوليات الموكلة إلى أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، أن تعيد النظر في وضعها الحالي، وتحدد التصورات والتوقعات لرسم خطة استراتيجية والعمل على مراجعة أهدافها المستقبلية

مشكلة الدراسة:

تقوم أقسام التربية الخاصة بكليات التربية في الجامعات السعودية وخاصة الناشئة ومنها قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف بجهود كبيرة لتطبيق الجودة إلا أن الواقع يكشف عن وجود مشكلات تعيق ذلك حيث أكدت (نجوى يوسف جمال الدين، ٢٠٠٢) أن إعداد معلم التربية الخاصة يفتقر إلى استخدام مفهوم الجودة والتخطيط الإستراتيجي على المستوى النظري والعملي، وقلة توفير الطرق المناسبة لاستخدام الموارد المتاحة وغياب التنسيق والتعاون بين الكلية و أفراد ومؤسسات المجتمع ذات الصلة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأيضا توصل (محمد حسن المبعوث، ٢٠٠٣) إلى أن التخطيط في برامج كلية التربية بالمملكة

العربية السعودية تغلب عليها الطابع التقليدي والنظري فقط وندرة إشراك القطاعين العام والمختلط في بناء إستراتيجة مشتركة للتعليم العالي بالسعودية

بالإضافة إلى ماتلمسه الباحثة - من خلال عملها بقسم التربية الخاصة وأيضا كمنسقة لوحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي بكلية التربية بجامعة الجوف - من وجود العديد من المشكلات التي تعيق تحقيق الجودة في قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف حيث أنه تم البدء بتطبيق الجودة دون وجود خطة استراتيجية لعملية التطبيق بقسم التربية الخاصة.

وبناء على ماسبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال النقاط الآتية:

حاجة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية إلى تطبيق مدخل التخطيط الإستراتيجي ؛ لضمان جودة برامجها والعمل على تطويرها بشكل يتناسب مع المتغيرات العصرية والاتجاهات التربوية المختلفة.

ومن العرض السابق تبلورت مشكلة البحث من خلال النقاط التالية:

١. التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية أصبح واقعا ومطلبا ملموسا ؛ لتحقيق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي على أن تراعي عملية التخطيط خصوصية المجتمع السعودي وتكون بمثابة خريطة طريق لضمان جودة هذه الأقسام.
٢. يعاني إعداد معلم التربية الخاصة من العديد من المشكلات وفي نفس الوقت هو مطالب بمواجهة المتغيرات والمستجدات في العصر الحالي؛ بما يحقق مخرجات تعليمية على مستوى عال من الجودة، ورفع كفاءة هذه الأقسام ؛ مما يستدعي أكثر من أي وقت بتحمل المسئولية والاهتمام.
٣. من خلال مراجعة الباحثة العديد من الأدبيات والبحوث السابقة اتضح مايلي:

- نـدرة البحـوث والدراسـات العربيـة الـتي تتنـاول كيفيـة تطبيـق واسـتخدام التخطـيط الإسـتراتيجي بأقسـام التربيـة الخاصـة كمـدخل لضـمان الجـودة والعمل على تطويرها ؛ وحصولها على الاعتماد الأكاديمي.

وسوف يجيب البحث الحالي عن السؤال الرئيسي التالي:

ما هي الإستراتيجية المقترحة في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية باستخدام نموذج (SWOT) ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

مـا هـو التخطـيط الإسـتراتيجي و أهميتـه كمـدخل لتطـوير أقسـام التربيـة الخاصة بالجامعات السعودية ؟

ماهي مبررات الأخذ بمدخل التخطيط الإستراتيجي في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية ؟

ماهي بعض التجارب العالمية في مجال التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعـرف علـى التخطـيط الإسـتراتيجي و أهميتـه كمـدخل لتطـوير أقسـام التربيـة الخاصة بالجامعات السعودية
- التعـرف علـى مـبررات الأخـذ بمـدخل التخطـيط الإسـتراتيجي في أقسـام التربيـة الخاصة بالجامعات السعودية
- إلقاء الضوء على بعض التجارب العالمية في مجال التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة

- تقديم استراتيجية مقترحة لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية باستخدام نموذج (SWOT)

أهمية الدراسة :

تنطلق أهمية الدراسة من أهمية التخطيط الإستراتيجي لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وضرورة إعادة النظر في أقسام التربية الخاصة بحيث تتوافق مع الرؤية الجديدة للتعليم ولوظيفة معلم التربية الخاصة في آن واحد، كما تسهم الدراسة في توجيه أنظار القائمين وواضعي السياسات التعليمية والمسئولين إلى الطرق والأساليب المتبعة في الدول المتقدمة ؛ لضمان جودة واعتماد برامج إعداد معلم التربية الخاصة.

المنهجية والإجراءات :

سوف تتبع الدراسة المنهج الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة ومن ثم يعمل على وصفها، والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، والعمل على وصفها وصفاً دقيقاً.

مصطلحات الدراسة :

التخطيط الإستراتيجي: يعرفه محمد حسن المبعوث (٢٠٠٢، ٤٧) على أنه " التحليل الدقيق للوضع الراهن والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المؤسسة، مما يساعد على إقرار مجموعة من الأهداف الرئيسية والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها حتى تتحقق رؤية المؤسسة ورسالتها "

التحليل البيئي (SWOT): يعرفه إسماعيل محمد السيد (٢٠٠٠، ٣٨) بأنه " أداة مهمة في التعرف على الواقع الفعلي للمنظمة حيث أنه يقوم على تقييم البيئة الخارجية

والداخلية للمؤسسات التعليمية وتوقع أي تغيير محتمل فيها، بهدف وضع الإستراتيجيات اللازمة للتعامل مع هذا التغيير"

معايير الجودة: يعرفها جمال علي الدهشان (٢٠٠٧، ١٢٤) بأنها " بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، وتحقيق قدر منشود من الجودة أو التميز "

الإطار النظري للدراسة

أولا : ماهية التخطيط الإستراتيجي.

أصبح التخطيط الإستراتيجي اليوم سمة من سمات العصر، وقد زادت أهميته في الآونة الأخيرة كونه مصطلح يجمع بين مصطلحي التخطيط والإستراتيجية، فالأخيرة تصور المؤسسة وما تريد أن تكون عليه في المستقبل، وهي الإطار المرشد للاختيارات التي تحدد طبيعة المؤسسة واتجاهاتها في المستقبل، وأما التخطيط فهو طريقة النظر إلى مستقبل المؤسسة وإلى حاضرها، مع استخدام كافة الموارد والإمكانات البشرية والمادية والمالية المتاحة لتحقيق الأهداف المحددة بدقة وبأعلى درجة من الكفاءة والفعالية. (بنيامين ب، وجون زيمرمان، ١٩٩٨، ١٨)

أ) مفهوم التخطيط الإستراتيجي

التخطيط الإستراتيجي عملية مستمرة حيث أنها تبدأ بتحديد الأهداف التنظيمية، وتحديد الإستراتيجيات والسياسات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، ومن ثم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ، وبذلك فإنه ينتج عن التخطيط الإستراتيجي سلسلة من الخطط التي تتعرض للتغيير من خلال تغير الظروف، بجانب تغير طريقة التفكير في وضع الخطط باستمرار. (محمد متولي غنيمة، ٢٠٠٥، ٤٣٢)

ويعتبر التخطيط الإستراتيجي إحدى البدائل (الحلول) الذي تختاره الإدارة لتطوير أي مؤسسة تعليمية من خلال التوظيف الأمثل لمواردها المتاحة وتحقيق أفضل النتائج، ورسم رؤية لنشاطها مستقبلا مع التحكم في كل ما يحيط بها من متغيرات بيئية وفرص وتحديات مختلفة، وفي الوقت نفسه وسيلة لتحقيق أهداف التعليم وتحليل الواقع الكمي والكيفي للإفادة منه في وضع الخطط المستقبلية للمؤسسة التعليمية وهذا هو جوهر التخطيط الإستراتيجي. (علي السلمي، ٢٠٠٠، ١٢٠)

ب) أهمية التخطيط الإستراتيجي لأقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية

يساعد التخطيط الإستراتيجي قيادات كلية التربية وأيضا أقسام التربية الخاصة في ممارسة دورهم ومواجهة مسئولياتهم بشكل أفضل وتعزيز العمل الجماعي وتتمثل أهمية التخطيط الإستراتيجي في الآتي:

- يعمل التخطيط الإستراتيجي على تطوير أي مؤسسة من خلال توظيف الأمثل لمواردها المتاحة حاليا، ورسم رؤية لنشاطها مستقبلا مع التحكم في كل ما يحيط بها من متغيرات بيئية وفرص وتهديدات وتحديات مختلفة. (فاروق شوقي البوهي، ٢٠٠١، ١٢)
- دراسة البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات ومحاولة التعرف على المخاطر التي تنطوي عليها ؛ بما يساعد على التنبؤ بالأزمات المتوقعة والاستعداد لمواجهتها، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية، وفهم البيئة الخارجية. (نعمان أحمد عبد الله، ٢٠١٢، ٦٣)
- يحقق التخطيط الإستراتيجي التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاث في التخطيط (العليا –الوسطى -الدنيا) واتخاذ القرارات الصحيحة في العملية التعليمية. (عبد الغفار عبد العزيز قرشي، ٢٠١٠، ٣١)

ج) مراحل وخطوات التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية

تتلخص أهم خطوات ومراحل تطبيق التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة بما يلي:

- **التحليل الرباعي** SWOT Analysis**:** وهو أحد أشهر أدوات التخطيط الإستراتيجي يقوم بتحليل أوضاع المؤسسات وتحليل بيئة العمل الداخلية والخارجية، تلك الأداة تصنف تلك العوامل إلى سلبية وإيجابية. إن كانت سلبية عالجتها وإن كانت إيجابية استغلتها. (عبد الغفار عبد العزيز قرشي، ٢٠١٠، ٩)
- **تحديد الرؤية** Vision**:** تعبر عن الغايات والآمال التي تهدف المؤسسة تحقيقها في الأجل الطويل ومن المهم أن يشارك جميع العاملين في وضعها ؛ إذ تساعد الرؤية المشتركة على توحيد الجهود وتعزيز القدرة على الإبداع والاحساس بالمسئولية عن الحاضر والمستقبل. (نعمان أحمد عبد الله، ٢٠١٢، ٨٧)
- **تحديد الرسالة** Mission**:** وهي وثيقة مكتوبة تمثل الدستور والمرشد الرئيسي لكافة القرارات والجهود، وهي عبارة عن الغرض من وجود المؤسسة، وهي التي تجيب على سؤال لماذا وجدت المؤسسة، وينبغي عند صياغتها أن يراعى إظهار تميز المؤسسة عن غيرها، ويجب أن تكون مصاغة بشكل جيد ودقيق لتساعد رجال الإدارة في بلورة سياسات المؤسسة وأهدافها والخطط الإستراتيجية.(محمد أحمد عوض، ٢٠٠١، ٩)
- **تحديد الأهداف الإستراتيجية** Goals**:** في ضوء رسالة ورؤية المؤسسة وبناء على تقييم البيئة الخارجية والأداء الداخلي للمؤسسة يتم وضع الأهداف الإستراتيجية، ويقصد بها تلك الأهداف أو النتائج المطلوب تحقيقها بالجهد الجماعي (van,D & Peterson,T,2003,110-111)

- **تحديد الخطة التنفيذية للأهداف الإستراتيجية** Act plan**:** ويبدأ الأمر في الخطة التنفيذية بتحديد الأهداف التنفيذية لتنفيذ الأهداف الإستراتيجية وتحديد الموارد والفترة الزمنية لمسئول عن التنفيذ. (نعمان أحمد عبد الله، ٢٠١٢، ٨٨)
- **التقويم والمتابعة للاستراتيجية**Evaluation and follow-up**:** تفيد هذه المرحلة ليس فقط في تصحيح الأخطاء ومعالجة جوانب القصور وإنما التأكد من دقة التخطيط وكفاءة التنفيذ، واتخاذ الإجراءات التصحيحية والتي من شأنها إعادة صياغة الأهداف وتنقيحها، وإجراء تعديلات في بعض العمليات بما يكفل استمرارية تنفيذ الخطة عل أكمل وجه. (نعمان أحمد عبد الله، ٢٠١٢، ٨٨)

ثانيا : مبررات الأخذ بمدخل التخطيط الإستراتيجي في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

في ظل عالم مليء بالتغيرات السريعة، بدأت التربية الخاصة تتعرض للعديد من الضغوط من أجل التغيير، ومن ثم فإن مستقبل التربية الخاصة ومستقبل تلاميذها ومعلميها الذين يمثلون الشغل الشاغل سوف يتحدد بدرجة كبيرة تبعا لهذه الضغوط. (عبد الرقيب أحمد البحيري، ٢٠٠٢، ١٤) ومن الضغوط والتحديات التي لابد أن تواجهها أقسام التربية الخاصة والتي تبرر الأخذ بمدخل التخطيط الإستراتيجي ما يلي:

١ - العولمة Globalization**:**

لقد تغيرت المؤسسات التعليمية، والإسهامات التربوية المتعددة بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص ؛ وفقا لقواعد المنافسة في ظل ظاهرة العولمة والقوى الضاغطة المصاحبة لها، بحيث أصبحت مقومات النجاح والقدرة على البقاء تتحدد بما تستطيع الدول والشركات والمؤسسات بكافة أنواعها أن تخلقه لنفسها من

ميزة تنافسية، وأهم ما يحدد هذه الميزة التنافسية هو مستوى الجودة والتميز الذي يمكن أن تحققه هذه الأنظمة، فلقد أصبح كل من الجودة والتكلفة عاملين حاسمين في تحديد القدرة التنافسية للمؤسسات بكافة أنواعها الأمر الذي يضع ضغوطا على جميع المؤسسات وما تقدمه من خدمات ورعاية وإعداد لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. (سليمان عوض الله، ٢٠٠٧، ٦٩٢)

ومن هذا المنطلق لابد أن تتفاعل اقسام التربية الخاصة مع العولمة وأن تعمل على إعادة النظر في سياستها بما ينعكس إيجابيا على برامج الإعداد لمعلم التربية الخاصة وأن تعمل على إدخال مقررات لمناهج البحث العلمي لإكساب معلم التربية الخاصة مهارات البحث العلمي وأن يكون قادرا على النقد الموضوعي، وإدخال مناهج تخصصية بصورة أوسع وأشمل لتتناسب ومتغيرات العصر، والاهتمام بمقررات تكنولوجيا التعليم وتقنيات الاتصال الحديثة في مجال التربية الخاصة حتى يكون قادرا على استخدامها والتعامل معها والمحافظة عليها، وإدراج مواد ثقافية تهتم بتدريس اللغات المختلفة للانفتاح على العالم ولمعرفة الجديد في التربية الخاصة من دول العالم المختلفة، والعمل على اكساب معلم التربية الخاصة أنماط جديدة للتعلم والتفكير؛ لمواكبة التغيرات للتعامل مع الثقافات المتعددة والانفتاح على العالم لتحقيق الإعداد الثقافي الجيد لمعلم التربية الخاصة.

٢ - ثورة الاتصالات: communications

لقد ازدادت عملية الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة لأنه من الضروري إعداده بطريقة تتواكب مع الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي بحيث يتم إكسابه الاتجاهات السليمة من خلال الإعداد؛ ليتيح له ذلك ملاحقة الإضافات الجديدة في مجال التربية الخاصة وطرق التدريس لهؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أيضا وينبغي أن تضع عملية الإعداد في الحسبان شخصية معلو ذوي الاحتياجات الخاصة

ككل وليست أجزاء منفصلة كما أن أحد الأهداف التي تعتمد عليها عملية الإعداد هو أن يتم التوصل بين المعلم وبين الثقافات الأخرى والانفتاح على المجتمعات، والإفادة مما هو حديث من المبتكرات التي تمكنه من القيام بعمله بطريقة جيدة. (رباح رمزي عبد الجليل، ٢٠٠٧، ١٩٠)

فلابد من أن تمتلك أقسام التربية الخاصة تقنية المعلومات والاتصال وأن تستخدمها لتطويرالقدرة المؤسسية، سواء في تطوير البرامج أو المناهج، وتطوير الهيئات التدريسية، وإدخال التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني، وتوفير الأجهزة والحواسيب الصغيرة المحمولة ؛ لتحسين نوعية إعداد المعلم وجودته. **Ludlow,B.L., 2001. 143-163)** إن تبني أقسام التربية الخاصة مفاهيم التخطيط الإستراتيجي وتطبيق الجودة يساعدها في الحصول على مخرجات ذات سمات خاصة ومعينة تجعلهم قادرين على التكيف مع تدفق المعلومات الهائل بحيث لايقتصر دور الطالب على استهلاك المعرفة بل الاستفادة من هذه المعلومات في عملية التعلم وهذا يتطلب بدوره أن تعمل أقسام التربية الخاصة على توفير التجهيزات المختلفة للاتصال والوسائل التكنولوجية ومعامل الكمبيوتر وخاصة أن ذلك يعد مؤشرا على الجودة التعليمية.

٣ - تكنولوجيا التعليم: Technological Education

في ظل التقدم الهائل لتكنولوجيا التعليم أصبح من الضروري التأكيد على استخدام التقنيات الحديثة وضرورة الاستفادة منها عند إعداد معلم التربية الخاصة وخاصة أن إدخال التكنولوجيا في حد ذاته يحسن من جودة التعليم، ومن أهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم إدخال الكمبيوتر والذي يحقق التعلم الفعال ويعمل على إيجاد بيئة تعليمية نشطة يصبح فيها المتعلم مشاركا إيجابيا ؛ يستطيع تحصيل المعلومات والمعارف وإكسابه العديد من المهارات المتنوعة التي تساعده عند التدريس

لذوي الاحتياجات الخاصة فيما بعد. (Dave, E.L. L& Emmett ,G.J 1999, 3-20)

لقد فرض هذا التحدي على أقسام التربية الخاصة أن يكون إعدادها للمعلم إعدادا من أجل الجودة خاصة فهي مطالبة بتوفير الوسائل التكنولوجية وتطبيق الأساليب التكنولوجية الحديثة في تصميم الخطة والبرامج التعليمية ويمكن توظيف التكنولوجيا من خلال تقديم مقررات على شكل مواد على الأنترنت، والاهتمام بتدريس مقررات تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة وتدريب الطلاب على تقنيات الاتصال الحديثة لذوي الاحتياجات الخاصة حتى يكون خريجقسم التربية الخاصة قادرا على استخدامها والتعامل معها والمحافظة عليها، وأن تعمل الأقسام على مراجعة وتحليل الواقع مع الوضع في الاعتبار التهديدات والمستجدات العصرية التي تواجهه أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

٤ - ظهور مفهوم المحاسبية والمساءلة:

يستخدم مصطلح المساءلة أو المحاسبية في التربية الخاصة Accountability in Special education للإشارة إلى الإجراءات التي يتم تنفيذها لضمان التزام جميع المؤسسات التي لها علاقة بنظام التربية الخاصة ببذل جهوداً مخلصة لمساعدتها على تحقيق أهدافها، والمساءلة لا تتعلق بمدى تحقيق الطالب المعوق للأهداف المحددة له مسبقا ولا تعني التحقيق مع المعلم أو المؤسسات إذا أخفق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق تلك الأهداف، ولكن المساءلة تعني التحقيق من مدى قيام معلم التربية الخاصة والمؤسسات المشاركة في إعداده بتقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات الداعمة الملائمة. (جمال محمد الخطيب، ٢٠٠١، ١٢٩).

٥ - الدمج:

في الوقت الذي يسعى العالم فيه إلى تحقيق هدف التنمية المستديمة في ظل الألفية الجديدة تشير الاتجاهات المستقبلية، إلى ضرورة تحقيق التعليم للجميع والعمل على ضرورة مشاركة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام؛ حيث أنها المكان التعليمي المناسب لجميع التلاميذ المعاقين، ليس فقط لأصحاب الإعاقات البسيطة وإنما أيضا لأصحاب الإعاقات الشديدة (Jones,C.J. 2010, 9)

وهذا دعا العديد من مؤسسات إعداد المعلم أن تعمل على ضرورة التركيز على التخطيط السليم لبرامج التدريب والإعداد وعمل تقييم شامل من خلال جمع معلومات كافية من الطلاب / المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، المعلمين في كل من المرحلة الابتدائية والثانوية، وتقييم المناهج الدراسية والبرامج، وطرق التدريس المتبعة، وتقييم الجهود في برامج التدريب المتبعة في إعداد المعلم، وتنسيق جهود التعاون في ظل هذا النظام الجديد. (Harvey, 2010 , 24 – 33)

ثالثا: تجارب بعض الدول في استخدام مدخل التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة:

يساعد الاطلاع على بعض التجارب المختلفة في الإفادة منها بما يتناسب مع البيئة السعودية ولقد تم اختيار دولتين الأولى الولايات المتحدة الأمريكية على أعتبار أنها من الدول المتقدمة في مجال إعداد معلم التربية الخاصة، وأيضا دولة الإمارات العربية لكونها دولة عربية إسلامية.

أ) التخطيط الإستراتيجي لقسم التربية الخاصة في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

أدركت كلية التربية بجامعة الإمارات مدى التباين في الفروق الفردية بين الفئات المختلفة لطلبة المدارس. ونظراً لمسؤولياتها المتمثلة في التعامل مع جميع حاجات

التلاميذ ودورها في توفير مدرسين للتربية الخاصةأكفاء طورت الكلية من برامجها التربوية في قسم التربية الخاصة بإعداد وتدريب كوادر متخصصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة سواء البسيطة منها، والملحقة بمدارس وزارة التربية والتعليم، أو الحالات الشديدة التابعة لبرامج وزارةالعمل والشؤون الاجتماعية .Sartaw ,A) A,2009,2)

وتجدر الإشارة إلى أن الخطوات الأولية في عملية التطوير هذه كانت منسجمة مع التطورات والتوجهات العالمية الحديثةفي ميدان التربية الخاصة، وذلك نظراً لرغبة القسم في تطوير إعداد معلم التربية الخاصة على نحويتلاءم مع معايير اعتماد كليات التربية الخاصة في الدول المتقدمة وخاصة تلك المعايير العالمية الصادرة عن منظمات وهيئات متخصصة مثل مجلس الأطفال ذويالاحتياجات الخاصة Counsel of Exceptional Children (عبدالعزيز السرطاوي، ٢٠٠٥، ٧٦ -٨٤)

ومن أجل تحقيق التكامل مع برامج الكلية الأخرى وبناء على توجيهات ومتابعة إدارة الجامعةوالكلية قام قسم التربية الخاصة بعمل العديد من الإجراءات الإستراتيجية ؛ لتحقيق الجودة والوصول للاعتماد منها ما يلي:

- تحليل الواقع الفعلي بناء على المعايير العالميةلإعداد المعلم وهي معايير عام ٢٠٠٠ التي حددها المجلس الوطني لاعتماد المعلم والمنظمات المتخصصة المنطوية تحتها.
- مراجعة وتطوير خطة الدراسة بالقسم على نحو يتلاءم مع معايير اعتماد برامج إعداد معلم التربية الخاصة في الدول المتقدمة وخاصة تلك المعايير العالمية الصادرة عن منظمات وهيئات متخصصة مثل مجلس الأطفال الاستثنائيين CEC.

- إعداد رؤية ورسالة جديدتين للقسم بحيث تكون منسجمة مع رسالة الكلية ورؤيتها المستقبلية ومستمدة في نفس الوقت من إطارهاالمفاهيمي.
- صياغة أهداف معاصرة، ترشد لتصميم البرامج المطورة
- تحديد الأنشطة المختلفة للتطوير ودعمها لتطبيق الخطة الإستراتيجية بشكل مناسب.
- تحديد مخرجات مهنية متخصصة تعمل على تطوير وتنمية مفاهيم متطورة لدى طلبة القسم قادرين على العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. (عبدالعزيز السرطاوي، ٢٠٠٥، ٧٧)

ب) التخطيط الإستراتيجي لقسم التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية.

قام المجلس القومي للأطفال الاستثنائيين في عام ٢٠٠١ بدراسة كيفية إعداد معلم التربية الخاصة في حوالي ستة عشر ولايةبالمؤسسات والهيئات المعنية بالتربية الخاصة، تلا ذلك صدور تقرير مؤسسة المستقبل الباهي " The Bright Futures Report" الذي أكد على ضرورة العمل على الوصول إلى أعلى مستوى للجودة وأن عملية الترخيص لهذه المؤسسات سوف يكون مكون هام في برامج تعيين معلم التربية الخاصة بعد التخرج (CEC,2000,5-12)

واكب ذلك صدور تقرير اللجنة الوطنية الأمريكية عام ٢٠٠١ م والذي أشار إلى وجود نقص متزايد لمعلمي التربية الخاصة المؤهلين في تخصصات متنوعة من جهة وزيادة أعداد الطلبة الذين تتخذ قرارات بشأن أهليتهم للتربية الخاصة من جهة أخرى، وكان يقوم على تعليمهم في الغالب معلمون يفتقرون إلى الخبرة وإلى التأهيل العلمي المناسب ويفتقرون إلى المهارات والكفايات التي يتمتع بها المعلمون الأكثر خبرة وهكذا كانت التربية الخاصة تواجه أزمة طاقة استيعابية حيث أن أعداد الطلبة في ازدياد والطلب على معلمي التربية الخاصة في ازدياد أيضا، ولذا

اكد التقرير على أهمية تبني منحى جديد في إعداد وتكوين الكوادر التي تعمل مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من كافة المستويات العمرية. (جمال الخطيب، منى الحديدي، ٢٠٠٣، ٣٢)

وبالرغم من النقص المتزايد لمعلمي التربية الخاصة الأمر الذي يصل إلى حد الأزمة إلا أنه قررت السياسات والمنظمات :

- ضرورة التدقيق واختيار أفضل الطرق لإعداد معلم التربية الخاصة وعدم الدخول في ميدان التربية الخاصة إلا بعد اجتياز برامج محددة تعتمد على معايير قياسية واضحة.
- اعداد خطة استراتيجية لتطبيق استراتيجيات التغير الأساسية للتحول نحو إدارة الجودة الشاملة.
- إعادة تعريف دور وأهداف وواجبات مؤسسات الإعداد على نحو يتلاءم مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة. (Brownell,M.T 2005 , 242 – 252)

ونتيجة لهذه الضغوط والاهتمام الكبير بذوي الاحتياجات الخاصة والتغيرات والتطورات في مجال بحوث التربية الخاصة أدى ذلك إل تحول فكري حول كيفية إعداد معلم التربية الخاصة، وتغيرت السياسة التعليمية والعديد من الممارسات حيث بدأت الولايات المتحدة الأمريكية برسم توجهات مستقبلية لإعداد معلم التربية الخاصة بمؤسسات تعمل على استخدام مدخل التخطط الإستراتيجي لتطبيق معايير الجودة، والعمل على توفير متطلبات تطبيق الخطة الإستراتيجية المقترحة. **(**Brownell ,M.T 2011, 357-377 **)**

وكان لابد من الوضع في الاعتبار أن تتناسب الخطة الإستراتيجية مع معايير إعداد معلم التربية الخاصة وأيضا المتغيرات التربوية بالتربية العامة والتربية الخاصة أيضا، واللوائح الفيدرالية، وحكومات الولايات وأهداف التعليم وذلك لضمان تلقي

الأطفال تعليم جيد على يد خريج / معلم قادر على التعامل بكفاءة ويعمل على تطوير مهاراته بشكل مستمر. (Tamara.J,Arthaud,2007 , 1-12)

ووضحت (Brownell,M.T 2005 , 242 – 252) **أنه قبل البدء في إعداد الخطة الإستراتيجية في بعض اقسام التربية الخاصة تم عمل الآتي:**

- تحليل البحوث والأدبيات الخاصة بإعداد معلم التربية الخاصة.
- تحليل واقع بعض برامج إعداد معلم التربية الخاصة بأمريكا.
- مراجعة شاملة لبرامج التعليم بمدارس التربية الخاصة وتقييمها بشكل صارم لوضع المواصفات الخاصة والمعايير اللازمة لتحسين وجودة إعداد معلم التربية الخاصة

و تم إعداد الخطة الإستراتيجية وفقا لمعايير جودة مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة بالتوافق مع المجلس الوطني لاعتماد المعلين NACATE **وبمشاركة كل من القطاع الأهلي الخاص ومساعدة المتخصصين بمختلف الجامعات والخبراء ومؤسسات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا المجلس القومي للأطفال الاستثنائيين (** CEC **) من خلال القيام بالخطوات التالية:**

- تحديد الصورة المبدئية للخطة الإستراتيجية وفقا لمعايير إعداد معلم التربية الخاصة.
- تم عرض الصورة المبدئية على عدد من المتخصصين والخبراء والعاملين بمجال التربية الخاصة والتخطيط الإستراتيجي بالولايات المتحدة الأمريكية.
- مراجعة الخطة الإستراتيجية من خلال الاستفادة من نتائج البحوث والعاملين الميدانيين وفحص آراء الخبراء وخبراء التقويم والمديرين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومراكز البحوث وعرضها بشكلها النهائي. (CEC , 2011)

كما عملت المنظمات المهنية المثلة في المجلس الوطني لاعتماد المعلم ومجلس الأطفال الاستثنائيين على مايلي:

- تحديد عدد من الأنشطة والممارسات الهدف منها الحرص على ضمان تطبيق الخطة الإستراتيجية بشكل مرن لتحقيق الأهداف، ورصد المساءلة لمؤسسات الإعداد أيضا.
- تشكيل لجنة متخصصة بمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة للتصديق عليها ومتابعة تطبيقها.
- إصدار مجموعة من القوانين واللوائح التي تساعد على تنفيذ وتطبيق الخطة المقترحة عمليا بالتعاون مع الهيئات والجهات الحكومية وغير الحكومية العاملة في المجال
- إعداد مجموعة من الإرشادات والتوجيهات للجامعات المعنية لتطبيق الخطة الإستراتيجية بأقسام التربية الخاصة ؛ لضمان جودة إعداد معلم التربية الخاصة (Zionts, L. T. & Shellady& Suzanne.& Zionts& Paul, 2006 ,5-12)

رابعا: الإستراتيجية المقترحة في أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية باستخدام نموذج (SWOT)

تقوم الإستراتيجية المقترحة لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية على عدة مراحل كالآتي:

١) **مرحلة التحليل البيئي (SWOT Analysis)**

يعتبر التحليل البيئي **(SWOT Analysis)** هو خطوة هامة من خطوات التخطيط الإستراتيجي وأداة تحليلية مهمة تضم كلا من (تحليل التهديدات والفرص في البيئة الخارجية، مع نقاط الضعف والقوة في البيئة الداخلية وكلمة SWOT مشتقة من البدايات الأولى للكلمات التالية على الترتيب **(Strengths)** مواطن القوة،

(Weaknesses) مواطن الضعف، **(Opportunities)** فرص، **(Threats)** تهديدات. (إسماعيل محمد السيد، ٢٠٠٠، ٣٨).

وفيما يلي تصور لتوضيح إمكانية استخدام التحليل البيئي SWOT Analysis لأقسام التربية الخاصة:

- **نقاط القوة والضعف للبيئة الداخلية بأقسام التربية الخاصة.**

أ) **نقاط القوة** Strengths

يقصد بها التعرف على العوامل الموجودة داخل أقسام التربية الخاصة والتي تسهم بدور فعال وإيجابي في تحسين العملية التعليمية والتدريسية داخل أقسام التربية الخاصة مثل: رغبة الإدارة لتحسين وتطوير القسم، الكادر الأكاديمي والإداري المؤهل، الاسهام في الأنشطة وخدمة المجتمع، توفير مبنى صحي من حيث التهوية والإضاءة، يوجد توصيف للبرنامج والمقررات.

ب) **نقاط الضعف** Weaknesses

يقصد بها جوانب القصور في إمكانات قسم التربية الخاصة المادية والبشرية والتي قد تؤثر على الأداء داخل القسم مثل: النقص الحاد في الخدمات التعليمية (مكتبة، معامل، ...)، قصور في برامج الإعداد والجانب التطبيقي، نقص أعداد أعضاء هيئة التدريس مع زيادة أعداد الطلاب، نقص في الميزانية، ضعف في ثقافة الجودة، عدم وجود موارد ذاتية للقسم، ضعف الترابط بين المسارات في القسم ومتطلبات سوق العمل السعودي، كثافة أعداد الطلاب الملتحقين.

- **الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية لأقسام التربية الخاصة:**

أ) **الفرص** Opportunities

وهي العناصر الداعمة والخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي ويجب أن تعمل أقسام التربية الخاصة على الاستفادة منها لتحقيق أهدافها مثل: توجه التعليم العالي بالمملكة لتطبيق الجودة في جميع برامج التعليم العالي، الاهتمام المحلي والعالمي بالتربية الخاصة، الإفادة من التطورات الحديثة في مجال تقنية المعلومات وتوظيفها لخدمة القسم، الدعم المالي المقدم من قبل بعض الشركات الراعية أو رجال الأعمال الداعمين لخدمة المجال.

ب) التهديدات Threats

ويقصد بها المعوقات والمشاكل التي تنشأ نتيجة ظروف خارجية ويجب أن تعمل أقسام التربية الخاصة على تفاديها والتقليل من تأثيرها مثل: ضعف الوعي المجتمعي بمشاكل الإعاقة، ضعف التمويل الحكومي لبرامج أعداد معلم التربية الخاصة، حصول بعض برامج إعداد معلم التربية الخاصة على الاعتماد الأكاديمي، ضعف مشاركة المجتمع المحلي في تمويل وتخطيط البرامج

بعد القيام بالتحليل الرباعي يتم التعرف على واقع أقسام التربية الخاصة وتحليل ذلك، فإذا كانت الفرص أكثر من التهديدات تكون الأقسام في وضع تنافسي أكثر والعكس.

جدول (١)

التحليل البيئي لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية

التحليل البيئي		نقاط القوة	نقاط الضعف
	الفرص المتاحة لاقتناصها	تعظيم استخدام الفرص تعظيم استخدام نقاط القوة	تعظيم استخدام الفرص تقليل نقاط الضعف
	التهديدات التي تواجهها الأقسام	تقليل التهديدات تعظيم استخدام نقاط القوة	تقليل التهديدات تقليل نقاط الضعف

٢) صياغة ومراجعة الرؤية والرسالة والأهداف المستقبلية :

ويقصد بذلك أن يتم مراجعة الرؤية والرسالة والأهداف لقسم التربية الخاصة بحيث تكون متسقة مع أهداف وفلسفة إدارة الجودة والالتزام بتطبيقها ؛ لتعزيز الثقة من خلال:

- خلق ترابط بين الجودة الشاملة ورسالة القسم لما تقوم به من مسئوليات كبيرة تجاه الطالب / معلم التربية الخاصة وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلي والمنظمات غير الحكومية، ووزارة التربية والتعليم وكل ما له علاقة بتقديم أفضل الخدمات وتطوير وتحسين العملية التعليمية بما يتمشى مع متطلبات ومتغيرات العصر والاتجاهات العالمية بالتربية الخاصة.

- الاهتمام بالطالب / معلم التربية الخاصة باعتبار أنه من أهم المخرجات الرئيسية من حيث تقديم برامج تعليمية لإعداد معلم التربية الخاصة بها العديد من المسارات المتخصصة مع مراعاه الجانب الأكاديمي والمهني والثقافي لمواكبة متغيرات العصر
- الاهتمام بخدمة المجتمع المحلي وبدور أعضاء هيئة التدريس، وجميع العاملين بالمجال.
- مراعاة متطلبات التوظيف المختلفة وفتح مسارات جديدة وفقا لاحتياجات سوق العمل.

٣) تحديد الخطة التنفيذية لتطبيق الإستراتيجية المقترحة :

يتم تحديد فرق ومجموعات للعمل ومن ثم عقد اجتماعات وورش عمل مختلفة لفرق العمل ويتم مناقشة الخطة من كافة أبعادها، وتحديد مراحل التنفيذ، ومواعيد بدء التنفيذ والأعضاء المسئولين عن التنفيذ، والآخرين المسئولين عن المتابعة، يلي ذلك التصديق على الخطة بالموافقة، وتقديمها للإدارة العليا لاعتمادها ومن هنا تبدأ مرحلة التنفيذ والمتابعة.

٤) المتابعة والتقويم :

هي مرحلة الحكم على مدى نجاح أو عدم نجاح الخطة الإستراتيجية التي تم وضعها ويتم في هذه المرحلة تقييم ما تقدمه أقسام التربية الخاصة، وتحديد الفجوات بين الإنجاز الذي تم والأهداف المحددة من قبل، وتوفير التغذية الراجعة للتطوير المستمر داخل الأقسام الأمر الذي على أساسه تتحدد التعديلات أو التحسينات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار مع الاهتمام أيضا بأفكار وآراء المشاركين من الطلاب والهيئات المهتمة بمجال التربية الخاصة، وبعض من الجهات الأهلية المهتمة بالمجال.

الخلاصة:

توصلت الدراسة إلى حاجة أقسام التربية الخاصة إلى التخطيط الإستراتيجي للأسباب التالية:

- تؤهل عملية التخطيط الإستراتيجي أقسام التربية الخاصة إلى مواجهة التحديات المحيطة والتنبؤ بها
- يدعم التخطيط الإستراتيجي قدرة أقسام التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات والبيئة المحيطة للإفادة من الفرص المتاحة.
- يعمل التخطيط الإستراتيجي باقسام التربية الخاصة على استشراف متغيرات المستقبل وتحليل بيئة أقسام التربية الخاصة داخليا وخارجيا.
- يساعد التخطيط الإستراتيجي على بناء استراتيجية قابلة للتنفيذ مستمدة من البدائل المطروحة للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة

التوصيات:

لضمان نجاح التخطيط الإستراتيجي بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية يتم التوصية بالآتي:

- تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في برامج التدريب الخاصة بالتخطيط الإستراتيجي
- فتح أقسام التربية الخاصة في أوقات العمل غير الرسمية كمركز تدريب مفتوح للحصول على موارد ذاتية
- تفعيل دور المؤسسات المجتمعية في العملية التعليمية، وعند وضع وتنفيذ الخطة الإستراتيجية للقسم
- نشر الوعي بمفاهيم التخطيط الإستراتيجي وتبني استخدام نموذج (SWOT)

- توفير الإمكانات المادية والبشرية المتخصصة في مجال التخطيط الإستراتيجي وأيضا في مجال التربية الخاصة.
- متابعة تنفيذ وتطبيق الخطة الإستراتيجية للقسم بشكل دوري للتأكد من تحقيق الأهداف المحددة مسبقا

المراجــع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١. أحمد عفت قرشم (٢٠٠٤). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. ط.١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. إسماعيل محمد السيد (٢٠٠٠). الإدارة الإستراتيجية (مفاهيم وحالات تطبيقية). الاسكندرية: الدار الجامعية.

٣. تريجو بنيامين ب و جون زيمر مان (١٩٩٨): استراتيجية الإدارة العليا ، ماهيتها وكيفية تشغيلها (إبراهيم علي البرنس، مترجم) القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع

٤. جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠٠٣). مناهج و أساليب التدريس في التربية الخاصة. ط ٢. الإمارات العربية المتحدة. العين. مكتبة الفلاح

٥. جمال علي الدهشان (٢٠٠٧، ١١ - ١٢ أبريل). الاعتماد الأكاديمي الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي. كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة

٦. جمال محمد الخطيب (٢٠٠١). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل. قطر. المجلس الأعلى لشؤون الأسرة

٧. رباح رمزي عبد الجليل(٢٠٠٧). تكوين معلم التربية الخاصة في ضوء مفهوم التعليم للجميع. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أسيوط

٨. عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠٠٢، ٢١ -٢٤ أكتوبر). الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل سياسة الدمج. المؤتمر العربي الثامن معا على طريق الدمج. اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية. القاهرة

٩. عبد العزيز السرطاوي (٢٠٠٥). تطوير برنامج التربية الخاصة في جامعة الإمارات في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة. (٧)

١٠. عبد الغفار عبد العزيز قرشي (٢٠١٠).دراسة لواقع التخطيط الإستراتيجي في جامعة الطائف في ضوء تحليل ومقترحات علاجية لجوانب الضعف، مجلة كلية التربية، جامعة أسوان. (٢٤). SWOT

١١. علي السلمي (٢٠٠٠). الإدارة المعاصرة. مكتبة الغريب. القاهرة.

١٢. عوض الله سليمان عوض الله محمد (٢٠٠٧، ١٦ -١٨ يوليو). الإسهامات التربوية لمؤسسات المجتمع المدني في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء المتغيرات المعاصرة. المؤتمر السنوي الثاني ذوو الاحتياجات الخاصة الواقع وأفاق المستقبل. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

١٣. فاروق شوقي البوهي (٢٠٠١). التخطيط التربوي (عملياته – مداخله). الاسكندرية. دار المعرفة الجامعية

١٤. محمد أحمد عوض (٢٠٠١). الإدارة الإستراتيجية الأصول والأسس العلمية. القاهرة. الدار الجامعية

١٥. محمد حسن المبعوث (٢٠٠٢). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. (٦).٨

١٦. محمد متولي غنيمة (٢٠٠٥). التخطيط التربوي. عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٧. منى محمد أبوالمواهب (٢٠١٣). تصور مقترح لمعايير جودة مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء بعض التجارب العالمية. رسالة دكتوراه.كلية التربية. جامعة المنيا.

١٨. نجوى جمال الدين (٢٠٠٢). التخطيط لإعداد معلم التربية الخاصة في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني. مجلة التربية والتنمية. المركز العربي للتعليم والتنمية. القاهرة. (٢٥).

١٩. نعمان أحمد علي عبد الله (٢٠١٢). التخطيط الإستراتيجي مدخل لتنمية الموارد البشرية في الجامعات اليمنية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أسيوط.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

20. Allen & Michaa (2003). Eight Question on teacher preparation: what does the research say ? A summary of the findings. Education Commission of states. Retrieved 24 June 2005. from www.ERIC.ed. gov.
21. Arthaud.T.J (2007). teacher education and special education , Journal of teacher education , Division of the council for Exceptional Children (30). 1. pp. 1 – 12
22. Brownell ,M.T (2005). critical features of special education teacher preparation comparison with general teacher education. The Journal of special education. (38). 4. Pp242-252
23. Brownell ,M.T (2011). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Mode. Council for Exceptional Children. (76)3. Pp357-377
24. CEC Council for Exceptional Children (2000).Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children , (15). 2 p.p5-12
25. CEC Council for Exceptional Children (2011).Get Help strategic Preparing for Your Program's NCATE/CEC Accreditation Review, Retrieved 8-10- 2012. from www.cec.sped.org.
26. Cronis&Ellis,D.,(2000).Issues facing special Educators in the new millennium. Education journals(120)(.7)

27. Dave, E.L. L& Emmett ,G.J (1999)Integrating Technology into Special Education Teacher Preparation Programs: Creating Shared Visions.Journal of Special Education Technology, (14). 2.pp3-20.
28. Hallina,M.T (2001). special teachers &teacher education ,Journal of education for teaching. (22).
29. Harvey (2010). Eservice teacher preparation for inclusion: An Exploration of higher education teachers –training instigation. Remedial and special education journal. (31). 1.pp24-33
30. Jones,C.J.(2010).curriculum Development for students with mild disabilities Academic and social skills for RTI planning and inclusion IEPs. Charles Thomas publisher. (2rd ed.).
31. Ludlow , B.L(2001).Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children April. (24). 2
32. Mohamed. A & Eman. G (2008). Special Needs education in the United Arab Emarates (UAE): a system perspective. The British University in Dubai. UAE. Journal of Research in Special Educational needs (8). 2. pp 111 – 117.
33. Mok ,J.K &Chage ,D.K (2003). The Quest for Quality education in Hong Kong. university press. (47). 3. pp343
34. Reston V. A (1990): " Digest of standards for the accreditation of personal preparation programs of National Association of state Directors of special education. Washington. DC. Office of special education. National clearing house for professions in special education , p. 90
35. Sartawi , A. A. (2009). Perceptions of Effectiveness in Teaching by Special and General Education Teachers in the United Arab Emirates (UAE), International Journal of Disability. (8). 3.p(9)
36. van,D & Peterson,T **(**2003**) .**Contemporary Management. 6th Ed. Boston. Houghton.

37. Zionts, L. T. & Shellady & Suzanne.& Zionts & Paul (2006). Teachers perception of professional standards: their Importance and Ease of implementation. preventing school failure. (50). 3

نموذج معاصر لمتطلبات ومعايير الإعداد الجيد لمعلمي التربية الخاصة طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تجربه قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف

د. أسامة فاروق مصطفي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية – جامعة الطائف

ملخص البحث:

يعد التعليم من أهم استثمارات المجتمعات والشعوب المتقدمة التي تسعى دوما للنهوض بطاقاتها وإمكاناتها بما يحقق لها استقلاليتها وسيادتها وتطورها حيث يقدم التعليم باستثمار أهم موارد المجتمع ألا وهو قدرات أفراده وطاقاتهم الذهنية لتحقيق أكبر عائد من التنمية الشاملة في كافة المجالات.

ولما كانت الجامعات والمعاهد هي أولى المؤسسات التعليمية المنوطة بإعداد الكوادر الفنية المتخصصة في شتى المجالات تبرز الحاجة الماسة إلى دراسة المشكلات التي تواجه هذه الكوادر الناشئة منها والعاملة حتى يحسن إعدادها لسوق العمل ومتطلباته من خلال الإعداد والتدريب المهني والذي يركز على الجانب التعليمي والتدريبي المخطط بهدف إكساب هذه الكوادر المعلومات والمهارات المهنية اللازمة للحياة العملية(المهيري، ٢٠١٠).

يعتبر المعلم من المحاور المهمّة في العملية التعليمية الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها، من أجل ذلك لا بدّ من إيمان المجتمع بالدور القيادي للمعلم ولا بدّ من إعادة النظر في عملية إعداده حتى يتمكن من مواجهة التحديات في العصر الحاضر. هذا وتتفق التربية الحديثة حول حقيقة هامة وهي حق كل فرد من الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعد على النمو إلى أقصى حد تؤهله له إمكاناته وقدراته، وهكذا اتسعت الخطط والجهود التربوية لتشمل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى جانب أقرانهم العاديين وذلك بتقديم خدماتها التربوية الخاصة التي تساعدهم على استثمار ما لديهم من إمكانات لتحقيق النمو السليم المؤدي إلى تحقيق الذات(NCATE,2000).

وتتمثل أهم ملامح ورقه العمل في أنها تقوم على خمسة محاور أساسية تتمثل في:

أولاً : أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة.

ثانياً : إعداد معلمي التربية الخاصة مهنياً وتخصصياً.

ثالثاً : معايير خاصة بالجودة والاعتماد لمعلمي التربية الخاصة.

رابعاً : تجربة قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف كنموذج.

خامساً : النتائج.

سنعرض ما تم إنجازه بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف :

١ - إعداد الدراسة الذاتية كاملة شاملة المقاييس والتقرير للمعايير الإحدى عشر.

٢ - إعداد الخطة الاستراتيجية للبرنامج.

٣ - إعداد توصيفات البرنامج والمقررات.

٤ - إعداد تقارير البرنامج السنوية وكذلك تقارير المقررات.

٥ - تشكيل لجان الجودة وبيان أدوارها.

٦ - إعداد مؤشرات الأداء لبرنامج التربية الخاصة.

الصعوبات التى واجهت قسم التربية الخاصة كلية التربية بجامعة الطائف:

ما زال إعداد المقارنة المرجعية مستمراُ.

مقدمة:

يعد التعليم من أهم استثمارات المجتمعات والشعوب المتقدمة التي تسعى دوما للنهوض بطاقاتها وإمكاناتها بما يحقق لها استقلاليتها وسيادتها وتطورها حيث يقدم التعليم باستثمار أهم موارد المجتمع ألا وهو قدرات أفراده وطاقاتهم الذهنية لتحقيق أكبر عائد من التنمية الشاملة في كافة المجالات.

ولما كانت الجامعات والمعاهد هي أولى المؤسسات التعليمية المنوطة بإعداد الكوادر الفنية المتخصصة في شتى المجالات تبرز الحاجة الماسة إلى دراسة المشكلات التي تواجه هذه الكوادر الناشئة منها والعاملة حتى يحسن إعدادها لسوق العمل ومتطلباته من خلال الإعداد والتدريب المهني والذي يركز على الجانب التعليمي والتدريبي المخطط بهدف إكساب هذه الكوادر المعلومات والمهارات المهنية اللازمة للحياة العملية(المهيري، ٢٠١٠).

يعتبر المعلم من المحاور المهمّة في العملية التعليمية الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها، من أجل ذلك لا بدّ من إيمان المجتمع بالدور القيادي للمعلم ولا بدّ من إعادة النظر في عملية إعداده حتى يتمكن من مواجهة التحديات في العصر الحاضر. هذا وتتفق التربية الحديثة حول حقيقة هامة وهي حق كل فرد من الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعد على النمو إلى أقصى حد تؤهله له إمكاناته وقدراته، وهكذا اتسعت الخطط والجهود التربوية لتشمل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى جانب أقرانهم العاديين وذلك بتقديم خدماتها التربوية الخاصة التي تساعدهم على استثمار ما لديهم من إمكانات لتحقيق النمو السليم المؤدي إلى تحقيق الذات(NCATE,2000).

وجاء قرار الجمعية العمومية للأمم المتحدة ٢٠٠٢، رقم ٥٧\٢٥٤، مشروع العقد ٢٠٠٥ - ٢٠١٥ "التعليم من أجل التنمية المستدامة" الذي أكد الدور الرئيس الذي يؤديه التعليم والتعلم في السعي المشترك لتحقيق التنمية المستدامة والمساعدة في تحسين جودة التعليم والتعلم، ومساعدة الدول لتحقيق التطور باتجاه الوصول إلى التطور الألفي، وإعطاء الدول الفرص لإدخال التنمية المستدامة في الإصلاح التعليمي، وتيسير إقامة الروابط وإنشاء أو تشكيل الشبكات والتبادل والتفاعلات فيما بين الأطراف المعنية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة (اليونسكو، ٢٠٠٥).

أن الأطفال ذوي الإعاقات هم أطفال في المقام الأول قبل أن يكونوا معوقين، وأن لهم الحق كأقرانهم غير المعوقين في التعليم، وفي الحياة في المجتمع. وعلى ذلك فقد أصبح مصطلح معلم التربية الخاصة المعد جيداً highly qualified special teacher في الوقت الراهن يعني كما تشير مارجريت كنج - سيرز King- Sears, M. (٢٠٠٥) ذلك المعلم الذي يكون قد تم إعداده بصورة كلية شاملة للتعامل مع فئة معينة من فئات ذوي الإعاقة، وحصل على رخصة تؤهله للقيام بالتدريس لأعضاء هذه الفئة والتعامل معهم، وتكون له فاعليته في التدريس لطلابه وتعديل سلوكهم. وبالتالي فنحن نرى أنه ينبغي أن تكون هناك متطلبات معينة لإعداد هذا المعلم إعداداً جيداً وهو ما يعني ضرورة أن يحصل المعلم على شهادة جامعية في أحد مسارات التربية الخاصة من مؤسسة أكاديمية معترف بها ومتخصصة في ذلك، وأن يحصل على رخصة للتدريس في نسق التربية الخاصة من هيئة أو مؤسسة نعهد إليها القيام بذلك، وأن يكون متخصصاً في تدريس مجال أكاديمي معين لذات الفئة، وأن يعرف جيداً وأن يجيد ذلك المحتوى الذي سوف يقوم بتدريسه، وأن يتمكن من استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة أو

التكنولوجيا المساعدة assistive technology في سبيل تحقيق مصلحة مثل هؤلاء الأطفال سواء تم ذلك بأسلوب تعويضي أو بأسلوب علاجي، وأن يستخدم الأساليب والمواد المساعدة التي عادة ما يكون من شأنها أن تسهم في نجاح جهوده في المواقف العديدة ذات الصلة بأولئك الأطفال، وأن يتمكن من إعداد وتنفيذ خطط وبرامج التعليم الفردية، وأن يجيد التعامل الفعال، والتواصل الناجح، والتفاعل البناء مع باقي أعضاء الفريق المخصص للتعامل مع هؤلاء الأطفال فضلاً عن قدرته على أداء الأدوار المتعددة المنوطة به في نسق التربية الخاصة وهي ما ينبغي على معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يؤديه من واجبات وأدوار بما يسهم في الحكم على جودة إعداده وكفاءته(محمد، ٢٠١٢).

ويرى العبدالجبار (١٩٩٨) أنه إذا كانت الجهود منصبة على إعداد وتهيئة معلمي التلاميذ العاديين، فإن الاهتمام يجب أن يوجه بالإضافة إلى ذلك إلى إعداد معلمي التلاميذ غير العاديين على اختلاف فئاتهم، لأن هذه الفئات غير العادية تحتاج في الواقع إلى جهود خاصة، ووضع برامج فردية تتناسب وحاجاتهم الفردية، وكل هذه المتطلبات تؤكد أهمية أن يكون معلمو التلاميذ غير العاديين على مستوى عال من التأهيل والكفاية.

ويذكر البتال (٢٠٠٠) بأن معلمي التربية الخاصة يعملون ويتعاملون مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وفي أغلب الأحيان يتم تدريب المعلم على مهارات معينة لتمكينه من التعامل مع مشكلة واحدة محددة بينما يضم الفصل في العادة تلاميذ ذوي احتياجات أخرى. وفي هذه الحالة، ينتاب المعلم شعور بالعجز وقلة والوحدة داخل الفصل المدرسي. وأن التدريب غير الملائم والإعداد غير الكافي (قبل وأثناء

الخدمة) هو العامل الرئيسي الذي قاد معلمي التربية الخاصة إلى الشعور بالندم، مما يشكل أحد مصادر الاحتراق النفسي لديهم.

ويصف بوش (Buch, 2001) خبرته التعليمية كمعلم في مجال التربية الخاصة، حيث قال بأن المعلمين المبتدئين يتعرضون لمشكلات متعددة، منها مشكلات تتعلق بخصائص التلاميذ، طريقة تقديم الخدمة للتلاميذ، المناخ المدرسي، ونظام دعم التعليم في المدرسة، وإعداد المعلمين، ومتطلبات العمل الكتابي، والدعم الإداري، وغموض الدور والمشكلات السلوكية. وأن تعرض المعلم لهذه المشكلات سوف يؤثر على إدراك المعلمين وفهمهم لفعالية العمل الذي يقومون به.

وتتمثل أهم ملامح ورقه العمل في أنها تقوم على خمسة محاور أساسية تتمثل في:

اولاً : أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة.

ثانياً : إعداد معلمي التربية الخاصة مهنياً وتخصصياً.

ثالثاً: معايير خاصة بالجودة والاعتماد لمعلمي التربية الخاصة.

رابعا : تجربة قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف كنموذج.

خامساً : النتائج.

وسنتناول المحور الأول:

أولاً: أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة:

تتمحور الاتجاهات الحديثة حول ثلاث قضايا أساسية، وهي:

أ. الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية.

من الاتجاهات الحديثة، تدريب معلمي التربية الخاصة على تأدية أدوار جديدة أكثر تنوعاً، وتختلف عما كانت عليه في السابق، فقد كان في السابق تدريب المعلم على العمل في مدارس خاصة وصفوف خاصة أما الآن فالاهتمام منصب على تزويد المعلم بالمهارات اللازمة للعمل في أوضاع متنوعة وأقل تقييداً، (يحيى، ٢٠٠٨) فلا بد أن يكتسب المعلم في هذا المجال القدرة على:

١ -الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج.

٢ -وضع خطة للتدريب توفر تعليماً إضافياً في المجالات التي يبدي فيها المعوق قصوراً عن أقرانه العاديين.

٣ -الاشتراك في البرامج التوجيهية للآباء وللمجتمع بشأن المعوقين ورعايتهم.

٤ -إعداد برنامجاً لتهيئة الطفل المعوق للالتحاق بالصفوف العادية.

٥ -تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية لإلحاق التلاميذ المعوقين في صفوفهم.

ب. الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات:

يعد اتجاه إعداد وتدريب كوادر التربية الخاصة على أساس الكفايات من أبرز التطورات التي طرأت على برامج إعداد كادر التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. ويعد مفهوماً مستحدثاً في مجال التعليم والتعلم بحيث يقوم على

تحديد مختلف الكفايات والمهارات التي على الطلاب إتقانها ، لذلك اتجهت كلية التربية بجامعة الطائف من خلال قسم التربية الخاصة بإعداد برنامج التربية الخاصة الذي يعتمد على مجموعة من الكفايات التي يجب على معلم التربية الخاصة أن يمتلكها. ومن هذه الكفايات:

١ -**الكفايات الشخصية:** وهي مجموعة من الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يمتلكها المعلم مما يمكنه من تقبل الأطفال والتعامل مع السلوك غير المرغوبة.

٢ -**كفايات القياس والتشخيص:** وهي مجموعة مهارات ومعارف تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية والتربوية للطفل، ومن ثم الحكم على الطفل اعتماداً على هذه المعلومات.

٣ - **كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية:** وهي مجموعة من الخبرات التي تمكن المعلم على وضع خطة تربوية فردية تناسب كل طفل على حدة.

٤ - **كفايات الاتصال مع الأهل:** وهي قدرة المعلم على التفاعل والمشاركة مع الأهل والبيئة المجتمعية المحيط.

٥ -**الكفايات المتعلقة بأساليب واستراتيجيات الحديثة والقائمة على التقنيات المساعدة:**

وللتحقق من مدى إتقان طلاب وطالبات القسم لهذه الكفايات، فقد طورت كلية التربية جامعة الطائف نظاماً شاملاً لتقييم الأداء كأحد المتطلبات الأساسية للاعتماد الأكاديمي. يقوم هذا النظام على تقييم أداء طلبة القسم في مراحل دراسية مختلفة بدءاً من التحاقهم بالجامعة وانتهاءً بالتخرج والتحاقهم بميدان العمل.

ج. الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة:

كان إعداد معلم التربية الخاصة في السابق يتم وفقاً لنموذج التصنيف حيث أن المعلم يعد للعمل مع فئة إعاقة محددة، أما في الآونة الأخيرة، فقد أصبح التوجه نحو التدريب غير التصنيفي والذي يعتمد على الخصائص السلوكية للأطفال المعوقين بشكل عام، وكان الهدف التغلب على مشكلات تنطوي عليها عملية التصنيف.

١ -تعمل بمثابة وصمة للطفل مما يؤثر على مفهوم الذات لديه.

٢ -تقود إلى تعميمات خاطئة لأنه يوجد فروق كبيرة بين أفراد الفئة نفسها.

٣ -تلقي الضوء على العجز الموجود لدى الطفل، وتتجاهل القدرات الموجودة لديه.

٤ -تتجاهل الأثر البالغ من تفاعل الفرد مع البيئة والعلاقات الاجتماعية.

٥ -ليست ذات فائدة للمعلم فهي لا توضح الأهداف التربوية ولا تساعد على اتخاذ القرارات التربوية.

تستند برامج الإعداد غير التصنيفية في التربية الخاصة إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف، ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات، فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمين للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة، والهدف ليس إلغاء التصنيفات وإنما الحد منها (يحيى، ٢٠٠٦).

يعتبر المعلم الجديد ذات قيمة يتطلب العناية والمساندة ويتراوح ذلك ما بين النصيحة المختلفة من خلال الملاحظة الفردية إلى التعليمات الخاصة بالتعاون

(Pugach, 1996). هـذا ويحتـاج المعلمـون المبتـدئين المسـاندة النفسـية والتدريبيـة أو التعليمية، فالمساندة النفسية تساعد المعلمين على بناء الثقة بالنفس وأن يصبح هؤلاء أكثر اعتماداً على أنفسهم ويطور هؤلاء إحساسهم بالكفاءة والإدارة والتحكم الأفضل في الضغوط التي يلقيها عليهم الصف الدراسي، أما المساندة التدريبية أو التعليمية فهي تساعد المعلمين على تطوير المهارات والأساليب أو الخطط الضرورية لنجاح الطلبة **(**Brownell, yeager, sindelar, Vanhovier and Riley, 2004**).**

ثانياً: إعداد معلم التربية الخاصة مهنياً وتخصصياً:

هناك مجموعة من متطلبات الإعداد الجيد للمعلم من أهمها ما يلي:

١ - أن يتم إعداد المعلم لذلك في قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف وأن يعمل بموجبها في إحدى المدارس التي تتبع نسق التربية الخاصة.

٢ - أن يحصل المعلم على رخصة للتدريس لإحدى فئات التربية الخاصة وهو ما يتطلب منه أن يجتاز الاختبار الذي يعقد لهذا الغرض في مؤسسة متخصصة نعهد إليها بهذا الأمر على أن يتم تجديد تلك الرخصة على فترات.

٣ - أن يحصل المعلم على الإعداد الجيد في قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف على أن يسير الأمر على نفس الشاكلة لمن يقومون من المعلمين بتدريس أكثر من مجال أكاديمي واحد وذلك لكل مجال أكاديمي على حدة.

٤ - أن يتم إعداد المعلم لأداء تلك الممارسات المرتبطة بالدمج الشامل للأطفال ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام.

٥ - أن يتم تحديد ما ينبغي على معلم التربية الخاصة أن يؤديه من واجبات وأدوار، وأن يتم تدريبه وإعداده للقيام بذلك. (محمد، ٢٠١٠)

٦ -أسس التربية الخاصة: يقوم نسق التربية الخاصة في الأساس على نظام يتغير باستمرار وفقاً لما يرتكز عليه من فلسفات، ومبادئ، ونظريات، وتشريعات، وسياسات، ووجهات نظر، وقضايا إنسانية تؤثر في مجال التربية الخاصة، وتعليم الأفراد ذوي الإعاقات، وتتأثر به وهو الأمر الذي يسهم في تشكيل الممارسات المهنية المختلفة للمعلم بما في ذلك التقييم، والتخطيط للتعليم، وتنفيذ تلك الخطط، وتقييم البرامج المقدمة، وتقديم الخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة، وإقامة العلاقات مع الجمعيات والهيئات الحكومية والأهلية العاملة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ذوي الإعاقات على وجه التحديد.

٧ -خصائص المتعلمين: يجب أن يتقبل معلمو التربية الخاصة طلابهم بما هم عليه، ويحترمونهم كأشخاص لهم خصائصهم الفريدة، كما يجب أن يكونوا على دراية كاملة بأوجه الشبه والاختلاف في النمو والخصائص بينهم وبين أقرانهم العاديين، وأن يقدروا ذلك ويتعاملوا معهم من هذا المنطلق. كما يجب أن يدركوا مدى تأثير الإعاقة على جوانب النمو، وعلى قدرات هؤلاء الأفراد ومهاراتهم المختلفة، بل وعلى أسرهم أيضاً.

٨ -الفروق الفردية في التعلم: يجب أن يدرك المعلم التأثير السلبي للإعاقة على التعلم، وعلى قدرات الفرد الأكاديمية والاجتماعية، واهتماماته، واختياراته المهنية اللاحقة، وعلى مجمل العلاقات التي يمكن أن تنشأ بين التلاميذ، وأسرهم، والمجتمع المدرسي وهو ما يجب أن يضعه المعلمون نصب أعينهم عند إعداد خطط التعليم الفردية.

٩ -الاستخدام الجيد لاستراتيجيات التعلم: يجب أن يجيد المعلم استخدام العديد من استراتيجيات التعلم الناجحة التي يتمكن في ضوئها من تفريد التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويمكن للمعلم أن يختار من بين تلك الاستراتيجيات، وأن يقوم بإدخال المواءمات اللازمة على أي منها، وأن يستخدمها في سبيل تدعيم النتائج الإيجابية للتعلم بصفة عامة، وتعديل بيئة التعلم بالصورة المناسبة التي تتفق مع خصائص هؤلاء المتعلمين بما يسهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم المختلفة.

١٠ -بيئة التعلم والعلاقات الاجتماعية: يجب أن يعمل المعلم على توفير بيئة التعلم التي تساعد الطفل على التعلم، وتوفر له الأمان، والطمأنينة، وتسهم في إقامة التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، وانغماسه في أنشطة التعلم المقدمة. وفضلاً عن ذلك فإن المعلم يجب أن يعمل على تشكيل البيئة بالصورة التي تشجع الطفل على الاستقلال، وتثير دافعيته للتعلم، وتسمح له أن يوجه ذاته نحو الأنشطة التي يختار القيام بأدائها. كما يجب أن تسمح طبيعة تلك البيئة للمعلم أو المعلم المساعد أن يتدخل لتوجيه الطفل كلما اقتضى الأمر ذلك.

١١ -التواصل: ويقتضي ذلك أن يفهم المعلم مضمار النمو اللغوي العادي وغير العادي، وكيفية تأثير الإعاقة على نمو الطفل اللغوي، واستخدامه للغة، وتطور المحصول اللغوي والتراكيب اللغوية لديه. ويجب أن يكون المعلم قادراً على استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي يكون من شأنها أن تعمل على تحسين مستوى النمو اللغوي للطفل، وتنمية مهارات التواصل من جانبه، بل ويمكنه أن يتواصل مع الطفل بطلاقة وذلك بحسب نمط الإعاقة التي يعاني ذلك الطفل منها. وأن يتمكن من استخدام الأساليب

البديلة للتواصل فضلاً عن استخدام أساليب التكنولوجيا المساعدة assistive technology التي تتناسب مع الطفل في هذا الإطار وذلك في سبيل تنمية مهارات التواصل لديه مع مراعاة أن تتسق تلك الأساليب التي يستخدمها المعلم مع المستوى اللغوي للطفل وكفاءته اللغوية، وأن يكون هو بمثابة النموذج اللغوي الفاعل أمام الطفل حتى يتمكن الطفل من محاكاته.

١٢ -التخطيط للتعليم: يجب أن يراعي المعلم أن تفريد التعليم individualization يعد هو جوهر الممارسات التربوية في نسق التربية الخاصة، ولذلك فهو يضع خطط تعليم فردية طويلة المدى، وأن يترجم تلك الخطط الفردية إلى أهداف وأغراض تربوية قصيرة المدى أي يتم تحقيقها على المدى القريب مع مراعاة قدرات الطفل، وحاجاته، وبيئة التعلم، وغيرها من العوامل الثقافية واللغوية ذات الصلة فضلاً عن تقديم النماذج المناسبة التي تساعد الطفل على اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة. ومن ثم فإن المعلم يجب أن يراعي القيام بإدخال التعديلات اللازمة على خطة التعليم التي يستخدمها في ضوء تحليله المستمر لمعدل التطور الذي يمكن أن يحققه الطفل. كما يجب أن يراعي المعلم أن التعليم المقدم للطفل غالباً ما يتم تقديمه في إطار نسق تعاوني يضم الطفل، والأسرة، ومعلمين آخرين، ومعاونين أو أخصائيين. وإلى جانب ذلك يجب أن يضع المعلم خطط انتقالية فردية وخاصة عند تهيئة الطفل للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

١٣ -التقييم: يتطلب التقييم باختلاف أنماطه تدريس وتدريب، واتخاذ قرار يترتب عليه الاستفادة من نتيجة التقييم في تحديد حاجات الطفل، ومشكلاته، وإعداد خطة التعليم الفردية، واختيار الاستراتيجية المناسبة لتنفيذها،

وتكييف التعليم كاستجابة لمستوى تطور الطفل. ولذلك فإن عملية القياس والتقييم يجب أن تحكمها سياسة قانونية محددة، ومبادئ أخلاقية لا تقبل التحيز ولا تشجعه حيث يترتب عليها قرارات تتعلق بإحالة الطفل مثلاً إلى العيادة النفسية، وتحديد مدى قابليته للاستفادة من التربية الخاصة، وتسكينه في بديل تسكيني معين، وتقديم خطة تعليم فردية ملائمة. وبالتالي يجب أن يجيد المعلم استخدام أنماط التقييم الرسمي وغير الرسمي للسلوك، وأن يتأكد من صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة، وأن يضمن عدم تحيزها، ويفضل أن يستخدم أساليب التكنولوجيا الحديثة ما أمكن.

١٤ -الممارسات المهنية والأخلاقية: هناك معايير مهنية وأخلاقية تحكم الممارسات التربوية للمعلم حيث عادة ما يمارس هذا المعلم العديد من الأدوار في مختلف المواقف المعقدة على امتداد عدة مراحل نمائية. ويصبح عليه بالتالي أن يضع في اعتباره العديد من الأمور والاعتبارات القانونية، والمهنية، والأخلاقية حيث يتعامل المعلم مع الأطفال ذوي الإعاقات، وأسرهم، ومع غيره من الزملاء، والأخصائيين، والعاملين في بعض المؤسسات الحكومية والأهلية ذات الصلة وهو الأمر الذي يفرض عليه أن يعمل في إطار حدود معينة تحكم ممارساته المهنية، ويصبح عليه أن يراعيها دائماً ولا يتجاوزها.) (يحي، ٢٠١٠، محمد، *cited in*; de Bettencourt& Howard, 2007) ٢٠١٠).

تعتبر شخصية المعلم وكفاءاته المهنية من الأسس الرئيسة التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية بصفة عامه وفى مجال التربية الخاصة بصورة خاصة ويتطلب العمل في التدريس للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة عددا من المقومات الشخصية

والكفاءات المهنية حتى يتمكن المعلم من القيام بأدواره بفاعلية بالممارسة المهنية للمعايير كما أقرها مجلس الأطفال غير العاديين **CEC** والتي يشير إليها دي بيتنكورت وهاوارد (٢٠٠٩) de Bettencourt& Howard على أنها مسئوليات تتعلق بالتدريس، وتتطلب من المعلم أن يبذل قصارى جهده في سبيل استخدام طرق التدريس والمناهج التي يكون من شأنها أن تعمل على تلبية احتياجات المتعلمين ذوي الإعاقات، وأن يشارك في اختيار واستخدام الأدوات والأجهزة والموارد التي تساعده على الممارسة الفعالة لدوره، وأن يقوم بإدخال المواءمات اللازمة على بيئة التعلم، وأن يحافظ على حجم الصف والعبء التعليمي بالشكل الذي يمكنه من تلبية احتياجات هؤلاء المتعلمين، وأن يستخدم إجراءات وأساليب التقييم المناسبة، وأن يقوم باستخدام المواءمات المطلوبة في العملية التعليمية بأسرها، وأن يتعاون بصورة فعالة مع كل أعضاء الفريق الذي يتعامل مع الفرد كحالة، وأن يحتفظ بسرية وخصوصية ما يكون تحت يديه من معلومات.

وفضلاً عن ذلك ينبغي أن يلم المعلم بأهم التشريعات الأخلاقية في مجال التربية الخاصة والتي يحددها مجلس الأطفال غير العاديين (٢٠٠٣) CEC في ضرورة الالتزام بتقديم تربية جيدة يكون من شأنها أن تحقق جودة الحياة لهؤلاء المتعلمين، والتمتع بمستوى مرتفع من الكفاءة والتكامل في ممارسة المهنة، وممارسة الأنشطة المهنية المفيدة، وإصدار الأحكام المهنية الموضوعية، وبذل الجهد في سبيل اكتساب المزيد من المعارف والمهارات في مجال تربية الأفراد ذوي الإعاقات، والالتزام بالمعايير والسياسات الخاصة بالمهنة، وتطوير منظومة العمل في التربية الخاصة وما يرتبط بها من خدمات، وعدم المشاركة في الأفعال غير الأخلاقية أو غير القانونية في هذا الإطار فضلاً عن عدم مخالفة المعايير المهنية إلى

جانب عدم التغاضي عن القيام بمثل هذه المخالفات (cited in; de Bettencourt& Howard, 2007).

١٥ -التعاون والمشاركة: collaboration عادة ما يعمل معلمو التربية الخاصة مع أسر الأطفال ذوي الإعاقات، ومع غيرهم من المعلمين، والأخصائيين الذين يقومون بتقديم الخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة، والعاملين في المؤسسات المدنية ذات الصلة وهو الأمر الذي ينبغي أن يتم في تناسق وتناغم إذ يعد معلم التربية الخاصة هنا هو المرجع لكل هؤلاء فيما يتعلق بالتشريعات والسياسات المرتبطة بهذا المجال والتي تحكم العمل فيه. ويدل هذا التعاون على أن التعليم المدرسي إنما يمكنه أن يلبي حاجات ومتطلبات هؤلاء الأطفال. (يحي، ٢٠١٠)

ويرى (مصطفي،٢٠١٢، الحمد، ٢٠١٠،) بأن هناك معايير عشر عامة للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة:

يجب أن تقوم مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة بمجموعة من المراحل والتجارب الميدانية لجميع المنتسبين إليها الذين سوف يقومون بالعمل كمعلمين لذوى الاحتياجات الخاصة فيما بعد، وأن تيسر لهم فرص التعاون التي تمنحهم الترخيص لمزاولة المهنة وتعدهم للأدوار التي سوف يقومون بها وأن يتولى الاشراف على هذه الخبرات والتجارب مجموعة من الأساتذة والمشرفين والفنيين المؤهلين لذلك:

المعيار الأول: الأسس والمبادئ.

يجب على معلمي التربية الخاصة أن يفهموا الميدان الذى يعملون فيه كعملية متطورة ومتغيرة على أساس الفلسفات والمبادئ المستندة إلى الأدلة والنظريات وعلاقتها بالقوانين والسياسات ذات الصلة، والاختلاف في وجهات النظر، والقضايا الإنسانية التي أثرت تاريخياً، ومازالت تؤثر في التربية الخاصة سواء في المدرسة والمجتمع، كما يجب أن يعرفوا العوامل ذات التأثير على الأداء المهني لديهم، بما في ذلك التخطيط التعليمي والتنفيذ وتقييم البرنامج.

المعيار الثاني: تطوير خصائص معلمي التربية الخاصة.

يجب على معلمي التربية الخاصة أن يتعرفوا على أهمية تقديرهم لتلاميذهم والتعامل معهم كأفراد متميزين، وأن يفهموا التشابهات والاختلافات في الخصائص الأساسية بين الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة وبين العاديين، وكذلك كيفية التفاعل مع مجالات التنمية الانسانية، واستخدام معارفهم السيكولوجية المختلفة للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة، وكيف أن خبرات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن يؤثر على الأسر وقدرة الفرد على التعلم والتعايش الاجتماعي والتعامل مع المجتمع كعضو فعال.

المعيار الثالث: الفروق الفردية.

معلمي التربية الخاصة يجب أن يتعرفوا على التأثيرات التي تكون موجودة في الحالات الخاصة لتعلم الأطفال في المدارس وخلال حياتهم اليومية ويفهموا أن العادات والتقاليد والقيم المختلفة يمكن أن تؤثر على العلاقات بين ومع التلاميذ وأسرهم والمجتمع المدرسي، وبالتالي فإن معلمي التربية الخاصة يجب أن يكونوا

مصدراً للمعرفة في أن اللغة الأساسية والثقافة وخلفية الأسرة تتداخل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتؤثر على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والميول والنمو الوظيفي، وأن تفهم هذه الفروق الفردية وإمكانية التدخل يقدم الاسس التي تبنى عليه عملية التعلم الفردي لتقديمه للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة بحيث تكون عملية التعلم ذات معنى.

المعيار الرابع: الاستراتيجيات التدريسية.

معلمي التربية الخاصة يمتلكون الكثير من الأدلة المستندة إلى استراتيجيات تعليمية لتفريد التعليم للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة، ويختارون ويستخدمون هذه الاستراتيجيات لتشجيع نتائج التعلم القوية في المناهج العامة والمتخصصة وبما يتناسب مع الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة، كما أنهم يشجعون عمليات التعلم والتفكير الناقد، وحل المشكلات والأداء المهارى للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة مما يزيد الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، وضبط النفس، والاعتماد على الذات، واحترام الذات، لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

المعيار الخامس: بيئة التعلم والتفاعلات الاجتماعية.

معلمي التربية الخاصة يصممون بيئة التعلم التي تنمى فهم الثقافة والأمن والعاطفة السليمة والتفاعلات الاجتماعية الايجابية والمشاركة الفاعلية للطلاب. بالإضافة إلى أنهم ينمون البيئة في مجتمع مختلف الثقافات، فيعملون على تحسين البيئة في تشجيع ذوى الاحتياجات الخاصة في مظاهر القوة الشخصية والإعلان عن النفس والمشاركة في أنشطة تعليمية ذات معنى، كما أنهم ينسقون كل هذه الجهود ويقدمون كل الارشادات في الفصول الدراسية، فهم يشجعون الاستقلال،

والدافع الذاتي والتوجيه الذاتي، والتمكين الشخصي، والدعوة الذاتية للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.

المعيار السادس: اللغة.

معلمي التربية الخاصة يفهمون تطورات اللغة النمطية وغير النمطية وسبل تنميتها، والطرق التي يمكن من خلالها استخدام اللغة. فهم يستخدمون الخطط الفردية لتشجيع تطوير اللغة وتدريس مهارات التواصل لدى الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة، كما أنهم يكونوا على دراية بالبدائل والوسائل والتكنولوجيا المساعدة لتدعيم وتنمية التواصل للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة، لأنهم يضعون أساليب في التواصل إلى درجة إجادة لغة الأفراد والثقافات والاختلافات اللغوية، ويقدمون نموذجاً فعالاً للغة ويستخدمون استراتيجيات التواصل لتسهيل فهم الموضوعات والمواد اللازمة للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة.

المعيار السابع: التخطيط التعليمي.

صناعة القرار الفردي والتعليمي هو محور الأداء في التربية الخاصة، معلمي التربية الخاصة يطورون خطة طويلة الأجل للتعلم الفردي متضمنه المنهج العام والمتخصص بالإضافة إلى ذلك فإنهم يترجمون الخطط الفردية إلى خطط قصيرة الأجل وأهدافاً إجرائية واضعين في الاعتبار قدرات الأفراد وبيئة التعلم ومزيد من عوامل الثقافة واللغة، فخطط التعلم الفردي تركز على النمذجه والأداء الإرشادي الفعال لتوكيد طلب المعرفة والإتقان من خلال الاحتفاظ والتعميم، وتفهم هذه العوامل وكذلك تأثيراتها على الأفراد ذوى التوحد والإعاقات الشاملة.

المعيار الثامن: التقييم.

يعتبر التقييم هو جزء لا يتجزأ من عملية صنع القرار وطرق تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، معلمي التربية الخاصة يستخدمون أنواعا متعددة من المعلومات لتقييم القرارات التربوية المختلفة.

معلمي التربية الخاصة يستخدمون نتائج التقييم للمساعدة في تحديد الاحتياجات التعليمية ووضع وتنفيذ برامج التعليم فردية، وتحسين عمليات التعلم، ومن ثم يكون معلمي التربية الخاصة على دراية بالسياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقييم المتصلة الإحالة، والأهلية، وتخطيط البرنامج، وطرق التعليم، ووضع الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة بما فيهم من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة. كما أنهم يكونوا على دراية بنظرية القياس، وخبرة بالأداء الخاصة لمعالجة قضايا الموثوقية، والقواعد، والتحيز، وتفسير نتائج التقييم، وبالتالي فهم يمارسون التقييم الرسمي وغير الرسمي المقرر على السلوك والتعلم والتحصيل،

ويستخدمون المعلومات الخاصة بالتقييم لتحديد التعديلات المطلوبة ويدعمون الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل الوصول إلى المناهج العامة، وأسلوب الحضور للمدرسة، وتقييم البرامج، كما أنهم يرصدون بانتظام التقدم الذى يحرزه التوحد والإعاقات الشاملة في المناهج التعليمية العامة والمتخصصة، بالإضافة إلى أنهم يستخدمون التكنولوجيا المناسبة لدعم تقييماتهم.

المعيار التاسع: الممارسات المهنية والأخلاقية.

معلمي التربية الخاصة يسترشدون بالمعايير الأخلاقية والأداء المهني ويمارسون الأدوار المتعددة مما يتطلب الاهتمام المستمر للمسائل القانونية إلى جانب الاعتبارات المهنية والأخلاقية، والمشاركة فى الأنشطة المهنية والتعلم المجتمعي.

التي يستفيد منها ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم وزملائهم، كما أن معلمي التربية الخاصة يجب أن يعتبروا أنفسهم متعلمين مدى الحياة وعادة ما يتأقلمون ويقيمون أدائهم، وهم على وعى كيف أن اتجاهاتهم الشخصية وطرق التواصل مع الآخرين يمكن أن تؤثر على أدائهم، فهم يخططون بفاعلية ويشتركون فى الأنشطة التي تعزز نموهم المهني، ويعرفون حدودهم الخاصة بهم من الممارسة والتعامل من خلالها.

المعيار العاشر: التعاون.

معلمي التربية الخاصة يتعاونون بفاعلية مع غيرهم من المربين ومقدمي الخدمات ذات الصلة، والموظفين من قطاعات المجتمع بطرق تستجيب للثقافات المختلفة. هذا التعاون يؤكد أن احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة يتم التعامل معها من خلال التمرس والإعلام والتشجيع من أجل عمليات التعلم الجادة والحياة الكريمة لهم عبر مدى واسع من الأطر ومجموعة من الخبرات التعليمية المختلفة، فينظر معلمي التربية الخاصة كمتخصصين يسعون بنشاط وتعاون لفهم القوانين والسياسات ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة.(مصطفي،٢٠١٢ ؛ يحي، ٢٠٠٨)
(*cited in*; de Bettencourt& Howard, 2007)

ثالثاً: معايير خاصة بالجودة والاعتماد لمعلم التربية الخاصة.

ومما لاشك فيه أن موضوع الجودة في التعليم العام والتقني والعالي والمتواصل يعتبر من أهم المواضيع التي أولتها الدول المتقدمة منذ فترة أهمية خاصة واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة، فقد حددت اليونسكو في مبادرتها الحالية عام ٢٠٠٠ "التعليم للجميع" عدة أهداف، وكان الهدف السادس لليونسكو هو تحسين كافة الجوانب

للتعليم للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا متميزين ويحقق جميع الطلبة نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية ولمدى الحياة. وهذا يعنى أن التعليم والتعلم يجب أن يزود المتعلمين بالمعرفة والأدوات والمقدرة على استخدام هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد فيما يعتمد فيه على الأخلاق والمثل والقيم الإيجابية كالفهم والاحترام والتعامل الجيد والقدرة على التواصل مع الآخرين ومعرفة حقوقهم. فهذا هو التعليم ذي الجودة العالية الذي سيقود إلى فوائد اجتماعية واقتصادية جمة (يونسكو، ١٩٩٠).

إن هناك معايير محددة للجودة والاعتماد يجب أن تتوفر في معلمي التربية الخاصة يمكننا أن نحدد عدداً من هذه المعايير التي يجب أن نوليها اهتمامنا، وتتضمن تلك المعايير ما يلي:

١ -التنمية المهنية المستمرة.

٢ -دعم خطط التعليم والتعلم التي ترتكز حول المتعلم.

٣ -استخدام أنشطة تعليمية متنوعة وغير تقليدية.

٤ -إجادة استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقييم.

٥ -ضرورة الاستفادة من نتائج التقييم في تحسين أداء المتعلمين.

٦ -تدريب الأطفال على القيام بالأنشطة الجماعية.

٧ -العمل على إقامة شبكة بيانات متكاملة للأطفال.

٨ -إجادة أساليب المشاركة الفعالة مع المؤسسات المجتمعية المعنية.

٩ -استخدام أساليب التقييم الذاتي حتى يتمكن المعلم من تحقيق التنمية المستدامة لنفسه.

١٠ -القدرة على تنمية الأداء الشامل للأطفال معرفياً ومهارياً ووجدانياً.

١١ - - إجادة استخدام التكنولوجيا الحديثة للمساهمة في تعديل سلوكيات الأطفال.

١٢ - التخطيط لتوظيف الأنشطة التربوية بما يحقق المشاركة الفعالة للأطفال.

١٣ - التمكن من إدارة وقت التعلم بكفاءة.

١٤ - تنفيذ خطة زمنية متكاملة للقيام بأدواره المختلفة بما يحقق نواتج التعلم.

١٥ - استخدام البرامج التشخيصية وبرامج التدخل العلاجية بكفاءة في خطط التعليم الفردية.

١٦ - الالتزام بالميثاق الأخلاقي للمهنة.

١٧ - تفعيل المنهج في سبيل تنمية مهارات الأطفال.

١٨ - اكتشاف المشكلات السلوكية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال وعلاجها مبكراً.

١٩ - تقديم الأنشطة التي تساعد الأطفال على رعاية الذات.

٢٠ - إعداد هؤلاء الأطفال للدمج الشامل في مدارس التعليم العام.

رابعاً: تجربة قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف كنموذج.

نشأة الكلية

مع بداية القرن الهجري الجديد بزغ فجر جامعة الطائف، وقد مرت بمراحل مختلفة تتمثل في:

١. صدر الأمر السامي الكريم رقم (١١٥) بتاريخ ١٤٠٠/٢/٢٧هـ، بإنشاء كلية التربية بالطائف لتكون نواة للتعليم الجامعي بالمحافظة، وتابعة لجامعة الملك عبد العزيز، وقد بدأت الدراسة بالكلية عام ١٤٠١هـ.

٢. صدر الأمر السامي الكريم رقم (٢٤١٨٧) بتاريخ ١٤٠٢/١٠/٢٧هـ بإنشاء جامعة أم القرى، وضمّ كلية التربية بالطائف إليها، وكان عدد الملتحقين بها ٨٥ طالباً و ١٨٠ طالبة في عدد من التخصصات وهي: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والأحياء، وقسم العلوم التربوية (قسم مساعد).

٣. صدر الأمر السامي الكريم رقم (٢٢٠٤٢) بتاريخ ١٤٢٤/٥/١٠هـ بتحويل فرع جامعة أم القرى بالطائف إلى جامعة مستقلة تحت مسمى "الجامعة بالطائف"، بناءً على قرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٤/٢٩/١، وتاريخ ١٤٢٤/٣/١٧هـ اعتباراً من العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٤هـ، ثم صدر الأمر السامي الكريم رقم (٧/ب/٢٠٠٤٧) بتاريخ ١٤٢٥/٤/١٩هـ بتسمية الجامعة (جامعة الطائف)، وكانت تضم ثلاث كليات (التربية، والعلوم، والطب والعلوم الطبية).

٤. تمت موافقة مجلس التعليم العالي بقرار رقم ١٤٢٦/٣٥/١٤ وتاريخ ١٤٢٦/١/١٨هـ، وبالأمر السامي الكريم رقم (٥٦٤٠/م ب) وتاريخ ١٤٢٦/٤/٢٢هـ على إعادة هيكلة كلية التربية لتضم ثمانية أقسام ومركز هي: قسم الشريعة والدراسات الإسلامية (تعديل مسمى) بدأ ١٤١٣هـ - القراءات

(مستحدث) - العلوم التربوية – اللغة العربية بدأ ١٤١٣هـ – رياض الأطفال (مستحدث) بدأ ١٤٢٦هـ – اللغات الأجنبية بدأ ١٤١٣هـ – التربية الخاصة (مستحدث) بدأ ١٤٢٦هـ – الاقتصاد المنزلي (نقلاً من كلية العلوم) بدأ ١٤٢٦هـ – مركز اللغة الإنجليزية (مستحدث).

٥. رفعت الجامعة مقترحاً لإعادة هيكلة كلية التربية لفصل الأقسام الأدبية (أقسام كلية الآداب) عن التربوية بها، وتمت الموافقة على ذلك بقرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٧/٤٣/٦ بجلسته الثالثة والأربعون بتاريخ ١٤٢٧/٥/١٠هـ، والموافقة السامية رقم (٦٢٠٤/م ب) بتاريخ ١٤٢٧/٨/١٨هـ، وتم فصل الأقسام الأدبية عن كلية التربية بالقرار التنفيذي لمعالي مدير الجامعة رقم (٣٤٦٨) وتاريخ ١٤٢٧/٩/١٧هـ لتكون كلية الآداب، واقتصرت كلية التربية على أقسام: التربية الخاصة، ورياض الأطفال، والاقتصاد المنزلي، والعلوم التربوية ، والمناهج وتكنولوجيا التعليم ، وعلم النفس.

٦. في عام ١٤٢٨ه تمّ إلحاق كليات المعلمين وكليات البنات بالجامعات بموافقة مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٨/٤٥/٦ بتاريخ ١٤٢٨/١/١٨هـ، وبالموافقة السامية رقم (٣٠٣٠/م ب) وتاريخ ١٤٢٨/٣/٢٣هـ، وتمّ إعادة هيكلة تلك الكليات بموافقة مجلس التعليم العالي بالقرار رقم ١٤٢٩/٥٠/١٠ بتاريخ ١٤٢٩/٧/١٠هـ وبالموافقة السامية رقم (١٠٢٠٩/م ب) وتاريخ ١٤٢٩/١٢/٣٠هـ، وتم دمج الأقسام التربوية مع الأقسام المشابهة لها بكلية التربية والأقسام الأدبية مع كلية الآداب، وانفصلت كلية الشريعة.

٧. أُنشئت كلية التصاميم والاقتصاد المنزلي بموافقة مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٩/٥٠/١٠ وتاريخ ١٤٢٩/٧/١٠هـ، والأمر السامي الكريم رقم (١٠٢٠٩/م ب) وتاريخ ١٤٢٩/١٢/٣٠هـ، حيث كانت قسماً يتبع كلية التربية، فأصبح

كلية منفصلة بدأت الدراسة بها عام ١٤٣١هـ، طبقاً للقرار الإداري لمدير الجامعة رقم (٣٠/٢٨٣) وتاريخ ١٤٣٠/٦/٢٨هـ.

وأصبحت الكلية قاصرة على أقسام التربية الخاصة، ورياض الأطفال، والعلوم التربوية، والمناهج وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس.

الرؤية

أن تكون كلية التربية بجامعة الطائف مؤسسة أكاديمية مهنية استشارية متخصصة ومعتمدة وفق معايير الجودة في مجال التربية والتعليم.

الرسالة

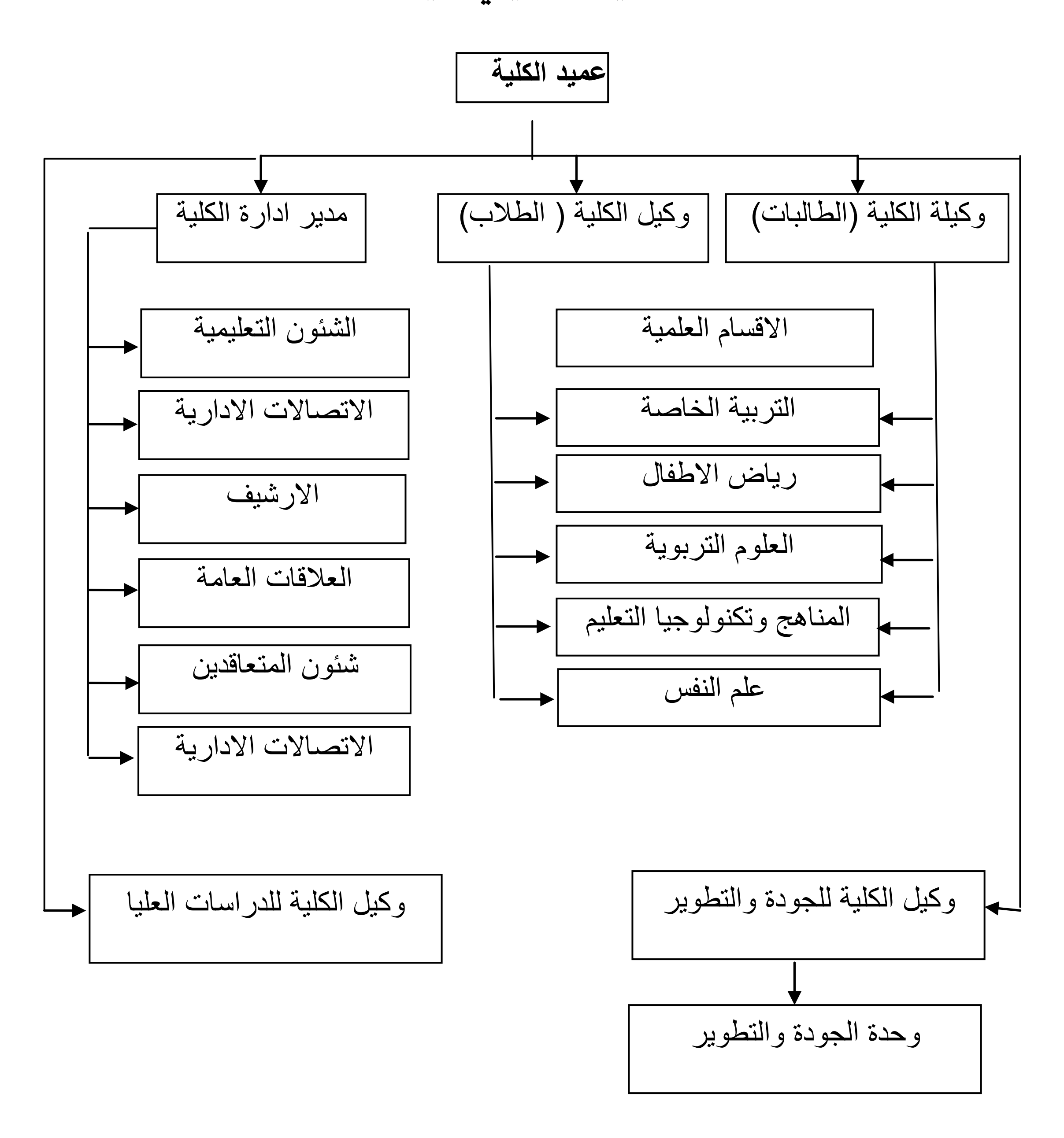
تسعى كلية التربية بجامعة الطائف إلى بناء التصورات، وتخطيط وتنفيذ البرامج الأكاديمية والمهنية لتكوين الكوادر التربوية وتطوير التعليم بكافة مستوياته من خلال أقسامها التخصصية، وبالتعاون مع كليات الجامعة ووزارة التربية والتعليم بمدارسها ومعاهدها، والوزارات وكافة قطاعات المجتمع المعنية بالتربية.

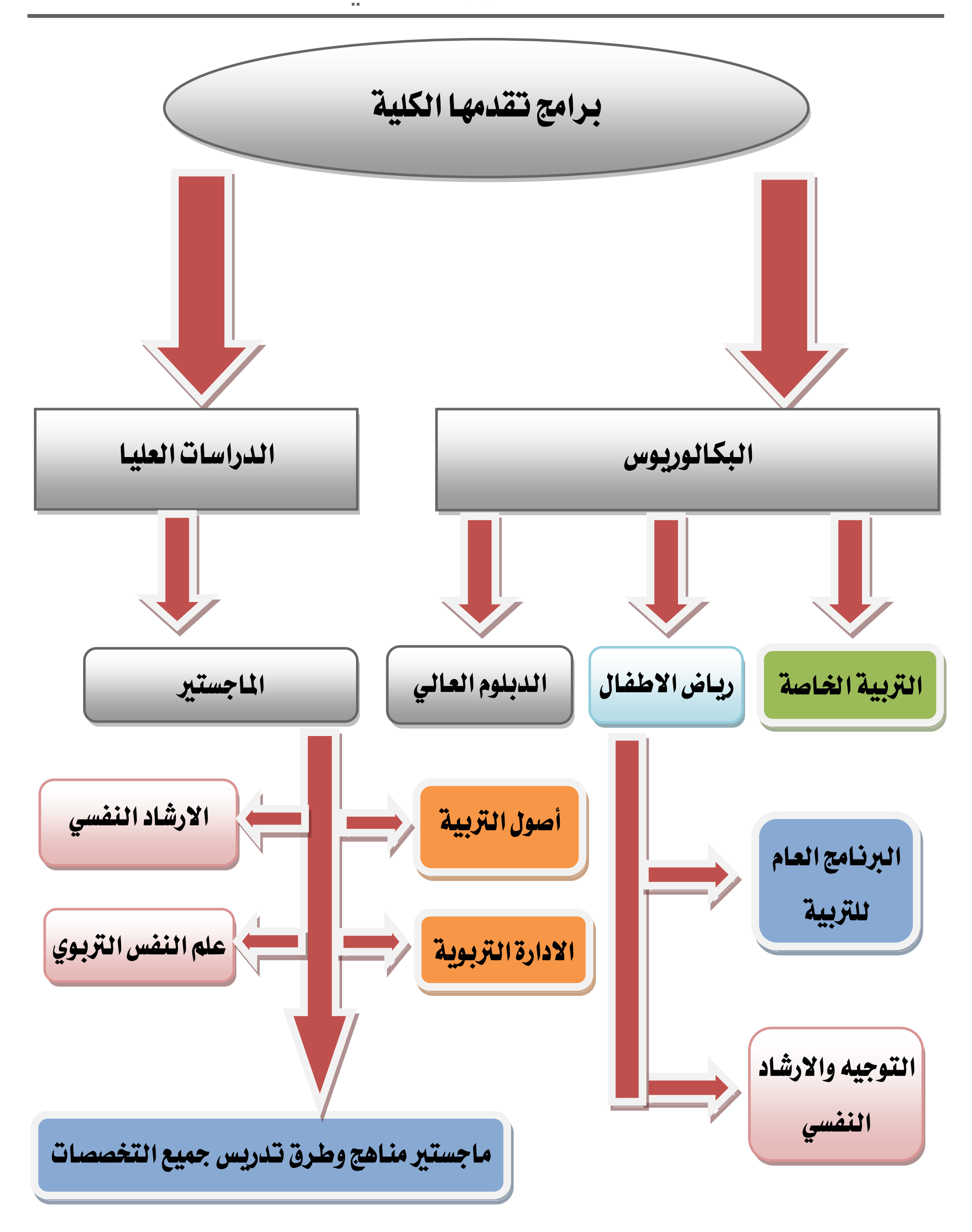
الأهداف

- نشر المعرفة وتنمية الفكر التربوي في إطار ثوابت المجتمع والثقافة الإسلامية الأصيلة.
- إعداد المتخصصين المؤهلين في المجال التربوي لسد حاجات المجتمع.

- استحداث وتطوير الخطط والبرامج الدراسية بما يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للمجتمع السعودي، وفي ضوء ما يستجد من نظريات وأفكار وتقنيات تربوية.
- تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس لمواصلة البحث والتأليف في مختلف المجالات التربوية بجوانبها النظرية والتطبيقية.
- خدمة المجتمع من خلال البرامج والأنشطة التعليمية والبحثية والاستشارية.

الهيكل التنظيمي للكلية





الأقسام التى تقدم برامج البكالوريوس

(١) قسم التربية الخاصة

(٢) قسم رياض الاطفال

مقدمة

شروط الإلتحاق ببرامج البكالويوس

١ - اجتياز مقررات السنة التحضرية في المسار الانساني.

٢ - الا يقل المعدل عن (٢)، ويتمّ تحديده سنوياً وفقا للمجالس المختصة.

٣ - يقبل قسم التربية الخاصة الجنسين

٤ - يقبل قسم رياض الأطفال الطالبات فقط.

الشهادة العلمية التي تمنح للخرجين

أ - من قسم التربية الخاصة:

١ - بكالوريوس التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم مع الإعداد التربوي

٢ - بكالوريوس التربية الخاصة تخصص الإعاقة العقلية مع الإعداد التربوي

٣ - بكالوريوس التربية الخاصة تخصص الاضطرابات السلوكية والتوحد مع الإعداد التربوي

٤ - بكالوريوس التربية الخاصة تخصص الإعاقة السمعية مع الإعداد التربوي

(أ) قسم التربية الخاصة

انطلاقاً من مسئوليات الجامعة تجاه المجتمع عامة، وما تقدمه لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، جرى افتتاح قسم التربية الخاصة بعد صدور الموافقة السامية الكريمة رقم (١٤٢٦/٣٥/١٤) وتاريخ (١٤٢٦/١/١٨هـ) على

إنشائه، والبدء في تقديم برامجه وخططه التربوية، ليصبح أحد الأقسام المهمة ضمن المنظومة الجديدة لأقسام كلية التربية في هذه الجامعة.

الرؤية

يطمح قسم التربية الخاصة أن يصبح واحداً من أكبر الأقسام المتميزة والرائدة بين أقسام التربية الخاصة على المستوى المحلى والعالمي في التعليم لإعداد معلمي التربية الخاصة، وإثراء المعرفة والبحث التربوي الإبداعي، والخدمة المجتمعية.

الرسالة

- تقديم خدمات تعليمية متميزة على مستوى عال من الإبداع والابتكار وفق معايير الجودة العالمية لإعداد معلم التربية الخاصة المتميز أكاديميا وأخلاقياً ومهنياً، وكذلك تطوير إمكانات أعضاء هيئة التدريس وتنمية قدراتهم لمواكبة المستجدات في هذا المجال.

- الاهتمام بالبحوث العلمية التي تخدم فئات ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن من خلال إعداد الأبحاث والمشاريع البحثية الوطنية، ونشرها في أفضل الدوريات العالمية.

- تقديم خدمات مجتمعية استشارية وتدريبيه وتأهيلية للمؤسسات الحكومية والأهلية وأولياء الأمور؛ من خلال مسارات القسم المتخصصة.

الأهداف

الأهداف المتعلقة بالطلاب:

١ -إعداد معلمي التربية الخاصة المؤهلين علميا وأكاديمياً ومهنيا ، للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال برامج ذات جودة عالمية.

٢ - إعداد معلمين يتسمون بعمق المعرفة في مجالات التخصص المختلفة، وامتلاكهم مهارات الحصول عليها وتنميتها وتطويرها.

٣ - إعداد معلمين قادرين علي استخدام طرائق التدريس الحديثة وتحسينها باستمرار لذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام التطبيقات التقنية الحديثة في عمليات التعليم والتعلم.

٤ - تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات التطبيقية اللازمة للعمل مع فئات التربية الخاصة في مختلف البيئات التعليمية.

٥ – توفير المقومات التقنية والتكنولوجية والتنظيمية لقيام وإيجاد بيئات تعليمية فاعلة وحافزة داخل قسم التربية الخاصة.

٦ - إعداد معلمين قادرين علي تطوير وتطبيق أساليب حديثة في تقويم نتائج التعليم والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة.

٧ - تهيئة الطلبة وإعدادهم للبحث العلمي الأكاديمي لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الأهداف المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

١ - إكساب أعضاء هيئة التدريس معارف ومهارات معاصرة تتصل بالجديد في مجال التربية الخاصة، بما يمكنهم من التدريس الإبداعي للطلبة.

٢ -العمل على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم باستمرار، وتوفير الظروف المواتية لنموهم المهني، ومساعدتهم علي متابعة تقدمهم الوظيفي لبلوغ اعلي المستويات.

الأهداف المتعلقة بالبحث العلمي:

١ - إيجاد خريطة بحثية تستجيب للاحتياجات الفعلية والتطورات المعاصرة في مجال التربية الخاصة.

٢ - دعم وتشجيع البحث العلمي لتحسين وتطوير أساليب ومناهج التربية الخاصة.

٣ -العمل علي إيجاد الطرائق والسبل الكفيلة بتطبيق نتائج البحوث التربوية في ميدان التربية الخاصة ومتابعة ما يسفر عن ذلك من تحسين للممارسات التعليمية والتأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة.

الأهداف المتعلقة بخدمة ا لمجتمع:

١ -تفعيل التعاون مع المؤسسات المجتمعية والأهلية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢ - تقديم الاستشارات والدراسات البحثية التي تسهم في تطوير المؤسسات المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة.

٣ - التصدي للمشكلات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة التي يواجهها المجتمع بوجه عام، والمؤسسات التربوية والتعليمية والمهنية العاملة في هذا المجال بوجه خاص عن طريق دراستها ميدانيا.

٤ – القيام بالبحوث والمشروعات من أجل تطوير وتحسين مناهج وطرائق تدريس المواد الدراسية المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تتناسب وخصائصهم واحتياجاتهم.

٥ - العمل على نشر الوعي بين أفراد المجتمع وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الندوات والمؤتمرات في الهيئات والمؤسسات المهتمة بشئون تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦ - رفع مستوى الخدمات التعليمية والتأهيلية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات العليا في التربية الخاصة:

برنامج الماجستير في التربية الخاصة للعام الدراسي الجامعي بعنون اللّه تم الموافقة علية من مجلس الجامعة المنعقد يوم الأحد بتاريخ ١٤٣٦/١/١٩هـ وسيبدأ التسجيل فيه ابتدأ من شهر ٤/ ١٤٣٦ هـ ٢٠١٧/٢٠١٦ ـ ٢٠١٠ يتم هذا البرنامج المجال للطلبة للاطلاع على أحداث الدراسات والأبحاث، كما يؤهلهم للقيام بدور قيادي في مجال التربية الخاصة.

النتائج:

سنعرض ما تم إنجازه بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف:

١ - إعداد الدراسة الذاتية كاملة شاملة المقاييس والتقرير للمعايير الاحدى عشر.

٢ - إعداد الخطة الاستراتيجية للبرنامج.

٣ - إعداد توصيفات البرنامج والمقررات.

٤ - اعداد تقارير البرنامج السنوية وكذلك تقارير المقررات.

٥ - تشكيل لجان الجودة وبيان أدوارها.

٦ - إعداد مؤشرات الأداء لبرنامج التربية الخاصة.

الصعوبات التى واجهت قسم التربية الخاصة كلية التربية بجامعة الطائف:

ما زال إعداد المقارنة المرجعية مستمراُ.

من خلال ما سبق يتضح أنه ما تزال هناك مساحات للاهتمام في التطوير والإصلاح التعليمي في كلية التربية جامعة الطائف والاهتمام بصورة أكبر لمعايير الإعداد الجيد لمعلمي التربية الخاصة، وخاصة هناك بعض الإجراءات التي مازالت تحتاج إلى مزيد من الجهود مثل نظم المراجعة الذاتية ووضع خطط التطوير. كما أن هناك حاجة ماسة إلى تأسيس نظم ضمان جودة ثابتة متسلسلة وواضحة على مستوى الجامعة والكليات والبرامج، وتتكون هذه النظم من:

١ -**التقييم السنوي للبرنامج:**

بهدف التعرف على المشكلات وكيفية حدوثها.

٢ -لمتابعة نظم وضمان الجودة في البرنامج الحالي يجب:

تأسيس لجان أو تعيين أفراد تكون مهماتهم وضع الأسس الكفيلة بمتابعة نظم ضمان الجودة، كما توجد حاجة ماسة إلى وضع القواعد والأسس والإجراءات الكفيلة بالتعرف على المشكلات في حينها، وكيفية حلها ثم تلافيها بالمستقبل.

٣ - ضرورة الاهتمام بالتغذية المرتدة:

من الشركاء الخارجين وكذلك الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الإدارية، والمدارس، وأصحاب الكفاءات المهنية، والوزارات المختلفة، أو أي جهة ذات علاقة بخريجين برامج كلية التربية جامعة الطائف.، كما تعتبر التغذية المرتدة ذات أهمية قصوى ليس فقط في جمع المعلومات ثم إعلان النتائج إلى هذه الجهات.

٤ -إشراك الأفراد أصحاب اتخاذ القرارات:

في جمع المعلومات وتفسيرها الأمر الذي يساعد على إيجاد أرضية مشتركة بين البرامج المختلفة في الجامعة والمسؤولين أصحاب اتخاذ القرارات، الأمر الذي يساعد على استمرار التطور والنماء في كلية التربية، وكل ما سبق يعمل على نشر ثقافة ضمان الجودة وزيادة الوعي والالتزام لدى أعضاء هيئة التدريس والشركاء والطلبة.

٥ - تأسيس معايير عامة لدى الأفراد:

يكون مرجعهم الأساس هو ضمان الجودة بحيث يلبون الاحتياجات التي يحتاجها المجتمع ووفق الرؤى والرسالة التي تتبناها كلية التربية جامعة الطائف.

المراجــع

- البتال، زيد محمد. (٢٠٠٠م). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته – أسبابه - علاجه. (١)، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

- الحمد، عبدالعزيز عبدالله(٢٠١٠).إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلم التربية الخاصة في الخليج العربي(جامعة الملك سعود كنموذج). ورقة عمل مقدمة مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية" إبريل، الكويت.

- العبد الجبار، عبد العزيز محمد. (١٩٩٨م). الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا أهميتها ومدى توافرها لديهم. مجلة كلية التربية. (٢٢)، ص ص: ٤٧ – ٨٦ ، جامعة عين شمس: القاهرة.

- العطية، أسماء ؛ خليفة، بتول (٢٠١٠). برنامج دبلوم التربية الخاصة وضمان الجودة وتعزيزها

- والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لتطوير البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية، ورقه عمل، مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية" إبريل، الكويت.

- المهيري، عوشه أحمد(٢٠١٠). تجربة جامعة الإمارات في إعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، ورقه عمل، مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية" إبريل، الكويت.

- الموسي، ناصر(٢٠١٠). معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: إعداده الأكاديمي، دوره التربوي، أهمية رسالته والحوافز المقدمة له، ورقه عمل، مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية" إبريل، الكويت.

- دليل كلية التربية (١٤٣٦).كلية التربية، جامعة الطائف

- محمد ، عادل عبدالله (٢٠١٠). نموذج معاصر لمتطلبات ومعايير الإعداد الجيد لمعلمي الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة: تجربة كلية التربية جامعة الزقازيق، ورقه عمل، مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية" إبريل، الكويت.

- مصطفى، أسامة فاروق(٢٠١٣). (متطلبات ومعايير الجودة لإعداد أخصائي التوحد والإعاقات الشاملة)، ورقة عمل، الملتقي العلمي لإعداد وثيقة معايير العمل مع ذوى الإعاقة تحت رعاية الجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين ببريدة.

- مصطفي، أسامة فاروق (٢٠١٤). (فاعلية المصادر المؤسسية في دعم التدخل المبكر بالعلاج الوظيفي و التأهيل المهني للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد). ورقة عمل في مؤتمر خبراء الإعاقة والتأهيل الثاني (التغيير برؤية عصرية) تحت رعاية جمعية عنيزة للخدمات الإنسانية بالقصيم، المملكة العربية السعودية، الفترة ٣ -٤ جمادى الأول ١٤٣٥هـ الموافق ٤ -٥ مارس ٢٠١٤م.

- مصطفي، أسامة فاروق (٢٠١٥). (الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التعليم والتدريس للطلاب ذوى اضطراب طيف التوحد.) ورقة عمل لمؤتمر التربية

وقضايا التنمية بالمجتمع الخليجي خلال الفترة من ١٦ -٢٠١٥/٣/١٨، كلية التربية، جامعة الكويت.

- يحي، خوله احمد (٢٠١٠). خصائص المعلم الكفء لتدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، ورقه عمل، مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "برامج ونماذج وتجارب ميدانية" إبريل، الكويت.
- يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٦) البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٨) برامج تكوين معلمي التربية الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الرابع، خاص بالملتقى الدولي الخامس، معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين/ جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.
- Brownell. M.T., Yeager, E.A., sindelar, P.t., Van Hover, s., Riley,T. (2004). Teacher Learning cohorts: Avehicle for supporting begining teachers. Teachers Education and special Education, 27, 174-189.
- Buch, T. W (2001) Teaching Students with Learning Disabilities: Perceptions of a First-Year Teacher. Journal of Special Education, Vol. 35, No. 2, pp 92 - 99.
- Council for Exleptional children (2003). What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators (5th ed) Arlington. VA: Author.
- de Bettencourt, L.,& Howard, L. (2007). Effective special education teacher: A practical guide for success. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

- King- Sears, M. (2005). Are you highly qualified? The plight of effective special educators for students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 28, 187.
- ٦-NCATE. (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE’s Web site, www.ncate.org.
- QAA (accessed 2006). Quality Assurance Agency. Available on Web site www.qaa.ac.uk.
- Pugach., M.C., Warger, C.L. (1996). (Eds). "Curriculum trends, special education, and reform. New York: teachers college press.
- UNESCO (1990). http://portal.unesco.org/education/.
- UNESCO (2005). http://portal.unesco.org/education/United Nations Decade of Education for Sustainable.

برامج إعداد معلّم اللغة العربيّة في الجامعات السّعوديّة بين قُيودِ التّقليد وآفاقِ التّجديد

إعداد

أ. فواز بن صالح السلمي

محاضر بقسم المناهج وتكنولوجيا التعليم كلية التربية

جامعة الطائف.

الـمـلـخـص:

في ظل قصور برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية، وعدم قدرتها على مسايرة المستجدات المعاصرة التي يعج بها العالم المعاصر، استهدف البحث النظري الحالي الوقوف على ملامح الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم اللغة العربية،وتقديم عددٍ من الرؤى والأفكار التي تفتح الآفاق لتطوير تلك البرامج، مُرْتَكِزةً في ذلك على ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.

وتوصلت الدراسة إلى جملةٍ من النتائج، أبرزها: يغلب على برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية تعليم اللغة للطلاب وفق موضوعاتٍ منفصلةٍ غير مترابطة،بمنأى عن فكرة التكامل، إضافةً إلى التكرار المملّ لمحتوى كثير من المواد التربوية والتخصصية، فضلاً عن ضعف استفادة برامج إعداد معلم اللغة العربية من التقنيات الحديثة، وقلة الاستفادة من المختبرات والمعامل اللغوية لتعليم مهارات اللغة، كما أنّ هنالك تبايناً بين الكيفيّة التي يُعَدُّ وِفْقَها معلمُ اللغة العربية وبين الواقع التدريسي الفعلي في المدارس، فضلاً عن أنّ التربية العملية تُمارَسُ ممارسةً شكليةً، من حيث نوعية الإشراف، وآلية التقويم، والوقت المخصص لها.

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصت الدراسة بجملةِ توصيات، من أبرزها: الأخذ بفكرة التكامل بين فروع اللغة العربية ومهاراتها؛ لأن ذلك يتّسق مع الطبيعة اللغوية المتكاملة، التركيز على الجوانب التطبيقية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية بصورة أكبر من المعلومات والمعارف النظرية، تضمين خطط الدراسة الخاصة ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية مقرراتٍ جديدةً تتماشى مع طبيعة الأدوار الجديدة لمعلم اللغة العربية ومسئولياته،وربط المقررات الدراسية الخاصة بالمكوِّن المهني بمحتوى المناهج المدرسية وأساليب تنفيذها وتطوير تعليمها، الإفادة من الوسائل التقنية الحديثة، تقنين نظام الإشراف على التربية العملية بما يحقق الموضوعية في التقويم.

وقدّمت الدراسة مقترحاتٍ ترتبط بإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة ببرامج إعداد معلم اللغة العربية من حيث: وضع تصور لتطويره في ضوء المتغيرات التي يمر بها المجتمع السعودي، والكشف عن مدى ارتباطه بالاتجاهات العالمية في برامج إعداد معلمي اللغات.

المقدمة:

منذُ أكثر من ألف عام قال أحد الفلاسفة: إن أعظم هِبَةٍ يمكنُ أن نقدمها للمجتمع هي تعليم أبنائه. ما أجملها من عبارةٍ ساميةٍ، تفوحُ من دلالاتها معانٍ عظيمةٌ، تدلُّ على أهميةِ العلم والتعليم، وأهمية من يقومُ بتأديةِ هذه الرسالة الشريفة، أَلاَ وهو المعلم.

وإذا كانت العبارة السابقة ذات طابعٍ استغراقيّ يشملُ كلَّ معلمٍ، إلا أنَّ تخصيصَها لمعلم اللغة العربية يزيدُها عَظَمَةً وشرفاً، فلمعلمِ اللغة العربية مكانةٌ رفيعةٌ، وقدرٌ عالٍ، كيف لا يكون ذلك، وتعليم العربية -في جوهره- تعليم للدين الإسلامي، وما لا يتمُّ الواجبُ إلا به فهو واجب، والعربية -بالإضافة إلى ما سبق- لغةُ فكرٍ، وحضارةٍ سامية، وتراث عريق، وهذا كله يُوجِبُ الاهتمام بإعداد معلِّمها اهتماماً خاصاً ينطلقُ من منطلقاتٍ دينيةٍ وحضاريةٍ وقوميةٍ.

ولعل الاهتمامَ بإعداد معلم اللغة العربية يُعَدُّ محوراً شائكاً يحظى بكثيرٍ من الاهتمام في الأدب التربوي المرتبط بتعليم اللغة العربية، نظراً لطبيعة الأدوار التي يضطلعُ بها معلم اللغة العربية في تشكيل معارف الطلاب ومهاراتهم اللغوية، وتنمية اعتزازهم بالعربية والحفاظ على الهويّة والشخصية العربية الإسلامية الأصيلة، التي تتعرض -اليوم- لأخطر حالات الاختراق على مدى تاريخها المشرق.

وتتزايد الحاجة لمثل هذا الاهتمام في ظل الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم اللغة العربية وقصورها عن مواكبة المتغيرات والمستجدات المعاصرة التي فرضتها طبيعة العصر ومتغيراته، فثمّةَ عزلةٌ واضحةٌ بين تلك البرامج وقضايا المجتمع ومستجدّاته، فضلاً عن ضعف استثمار التقدم العلمي التقني، الأمر الذي كانت له تأثيراته السلبية على برامج الإعداد بمختلف مساقاتها المعرفية والثقافية والمهنية(مناع، ٢٠٠٩م:٢٣٢).

وكان لما سبق صدى في دراسةٍ علميةٍ أعدّتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٠م:٧١) حيث أبرزت ملامح متعددة لواقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية تتقاطع – في بعض جوانبها – مع ما ورد في الفقرة السابقة، ترتبط بضعف مستوى التأهيل اللغوي والتربوي لمعلمي اللغة العربية، وعدم مسايرة برامج الإعداد أو التدريب أثناء الخدمة للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، وعدم اتّصالها بالاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد انعكس ذلك كله على أدائهم، واستخدام معالجاتٍ تدريسيةٍ معتادةٍ، لا تتّفِقُ مع طبيعةِ اللغة العربية ومهاراتها، إذ تركز المعالجاتُ السائدةُ على تعليم اللغة في أطرٍ ضيقةٍ، وبيئة تعليمية مصطنعة غير حقيقية.

وعلى المستوى المحلي لم تختلف نتائج الدراسات التي أُجْرِيَتْ على عددٍ من برامج إعداد معلمي اللغة العربية بالجامعات السعودية عما سبق ذكره، حيث أشارت دراسة الزهراني (٢٠٠٨م) والصعيدي (٢٠١٠م) والعقيلي(٢٠١١م) والحريشي (٢٠١٣م) في جملتها إلى قصور برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية، وعدم مواكبتها لمستجداتِ العصر ومتطلباته.

فثمةَ ضعفٌ واضحٌ لدى معلمي اللغة العربية معرفياً، وثقافياً، ومهنياً، فضلاً عن أنّ السُّلُوكَ المهنيَّ لمعلِّم اللغةِ العربيةِ يُظهِرُ مدى كرهه لمهنته، وعدم اقتناعه بها، كما أن الاهتمام بالجوانب المعرفية النظرية يفوق الاهتمام بالجوانب العملية، وتدلُّ هذه المظاهرُ -بصورةٍ أو بأخرى - على ضعف برامج الإعداد وقلة مواكبتها للمستجدات الحديثة (العثيم،١٤٢٢هـ:١٤٤ ؛ البشري، ٢٠٠٨م:٧ ؛ المعتوق، ٢٠٠٨م: ٣٢٥).

وقد أثارت ملامح القصور - المحددة فيما سبق - الرغبة لدى الباحث في الوقوف على واقع تلك البرامج، خصوصاً في ظل ما أوصى به مؤتمرُ معلمِ المستقبل الذي عُقِد مؤخّراً بجامعة الملك سعود (٢٠١٥م) من ضرورة العمل على تطوير برامج

إعداد المعلمين في ضوء مستجدات العصر ومتطلباته، وانطلاقاً من ذلك كله، جاءتْ فكرةُ إعدادِ بحثٍ نظريٍّ عنوانه "برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات السعودية بين قيود التقليد وآفاق التجديد" بهدف تسليطِ الضوءِ على واقع تلك البرامج وآفاق تطويرها.

تحديد مشكلة البحث:

عطفاً على ما سبق ذكره، فقد تحددّت مشكلة البحث الحالي في قصور برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية وعدم قدرتها على مسايرة المستجدات المعاصرة التي يعج بها العالم المعاصر، ولعلاج هذه المشكلة، سعى البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

١) ما ملامح الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية؟
٢) ما آفاق تجديد برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية في ضوء ملامح الواقع المحدد؟

أهداف البحث:

١) الوقوف على الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية.
٢) تقديم جملةٍ من الرؤى والأفكار لتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث من أنه قد يفيد المسئولين عن برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية، وذلك من خلال تعريفهم بملامح الواقع الحالي لتلك

البرامج، ولفت أنظارهم لآفاق تطويرها من خلال تقديم عددٍ من المقترحات والأفكار ذات الصلة.

حدود البحث:

تمثّلت حدود البحث في التعرف على واقعِ برامجِ إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية في ضوء مراجعة ما ورد في عددٍ من الأدبياتِ والدراساتِ ذات الصلة بالموضوع، وصولاً إلى اقتراحِ آفاقٍ تطويريةٍ تتلافى أوجهَ النقصِ والقصور التي حددتها الأدبيات والدراسات السابقة، وتستهدفُ - في الوقت ذاته - تطوير تلك البرامج والارتقاء بها.

مصطلحات البحث:

- برامج إعداد معلم اللغة العربية: يقصِدُ بها الباحثُ تلك البرامج المنفذة في الجامعات السعودية التي تستهدفُ إعدادَ معلمٍ مؤهلٍ تأهيلاً تخصصياً، وثقافياً، ومهنياً، لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام.

الخلفية النظرية:

يورد الباحث فيما يأتي خلفية نظرية مختصرة تركز على العناصر الآتية: نظم برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية، ومكونات برامج إعداد معلم اللغة العربية، وأبرز الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي اللغة العربية، وواقع برامج إعداد معلم اللغة العربية، وآفاق تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية في ضوء الواقع المحدد.

أولاً : نظم برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية :

١) برنامج النظام التكاملي لإعداد المعلم :

يقصد بالنظام التكاملي في إعداد المعلم: " أن يتم إعداد المعلم في مؤسسة تربوية واحدة لعدد من السنوات تحددها طبيعة المرحلة ومستواها ، ويحصل الطالب فيها على مكونات إعداده المتكامل من الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية"(حبيب، ١٤١٣هـ:١٧).

فالطالب المعلم الملتحق بمؤسسات الإعداد التي تتبع هذا النظام يعلم منذ بداية دخوله إليها أنه سيتخصص في التدريس، لذلك فنظام هذا البرنامج يُعِدُّ الطالبَ بطريقة شمولية لمهنة التدريس من خلال تكامل مساقات الإعداد الثلاثة فيما بينها ، وتقديمها في وقت واحد بطريقة متدرجة.

ويُفهم مما سبق أن الإعداد التكاملي يكون في فترة زمنية متكاملة ومنتهية بدرجة واحدة ، حيث يقوم الطالب المعلم بدراسة المواد التخصصية والثقافية والمهنية بصورة متواكبة طيلة سنوات الإعداد ليحصل على درجة البكالوريوس في تخصص معين.

وللنظام التكاملي في إعداد المعلم أنواع يتم استخدامها في مؤسسات إعداد المعلمين سواء بالجامعات أو الكليات أو المعاهد ، وقد أشار الزهراني(١٤١٣هـ:٩) للأنواع التالية:

- النوع الذي يتم فيه قبول الطلاب من قبل كلية الإعداد وقيامها بإعداد الطالب تخصصياً وثقافياً ومهنياً (تربوياً) وفق برنامج محددٍ تقوم بوضعه وتنفيذه. وطُبِّقَ هذا النوع في بعض كليات التربية التابعة للجامعات في المملكة العربية السعودية مثل كليات التربية بالمدينة والطائف وأبها والهفوف،التي تحولت فيما بعد لجامعاتٍ ناشئة ، أو ألحقت ببعض الجامعات.

- النوع الذي تقبل فيه كلية التربية الطلاب وتقوم بالتنسيق مع الكليات المتخصصة بالجامعة لتقديم مقرّرات التخصص لهؤلاء الطلاب تحت إشرافها وتتولى بنفسها عملية الإعداد المهني، وهذا النمط من الإعداد أخذت به جامعة الملك سعود بالرياض.
- النوع الذي تتولى الكليات والأقسام العلمية المتخصصة قبول الطلاب وإعدادهم في التخصص، وتتولى كليات التربية تقديم مقررات الإعداد التربوي فقط دون أن يكون لها أي قول في عملية اختيار الطلاب، وتأخذ بهذا النمط كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة سابقاً، قبل أن تتحول إلى النظام التتابعي، وتأخذ به كذلك جامعة الملك عبدالعزيز بجدة من خلال برنامج الدراسات العليا التربوية.

من خلال العرض السابق للنظام التكاملي نستطيع الوقوف على بعض الإيجابيات التي تكمن في هذا النظام، وقد أشار الزهراني (١٤١٣هـ: ١١) إلى جانب منها، ويمكن توضيح هذه الإيجابيات على النحو التالي:

- في النظام التكاملي هناك تزامن بين الإعداد التخصصي مع الإعداد المهني، الأمر الذي يسمح للطالب بأن يقوم بربط الإعداد التخصصي بالإعداد المهني، والعمل على التعمق فيهما، وتوجيههما نحو مهنة التدريس، فالطالب منذ التحاقه بكلية التربية يعلم بأنه سيصبح معلماً.
- في النظام التكاملي وخلال سنوات الدراسة يمكن تنمية الاتجاه نحو احترام المهنة،واكتساب القيم الايجابية المرتبطة بها، وتنمية الشعور بالولاء للمهنة، وللعاملين فيها.
- في النظام التكاملي يمكن تخطيط البرنامج في مساق التخصص الأكاديمي وفق احتياجات الدارسين، وبالتعاون مع المسئولين عن مجال الإعداد التربوي.

- يتيح النظام التكاملي تنظيم برنامج التربية العملية، بحيث يمكن أن يبدأ به الطالب في مرحلة مناسبة قبل التخرج، كأن يكون متدرجاً عبر سنوات الدراسة.
- النظام التكاملي يساعد على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب مما يساهم في إعداده لمهنة التدريس.
- النظام التكاملي يتيح الفرصة للانتشار والتداخل الثقافي المعرفي المعلوماتي بالعقل البشري، فالاحتكاك المباشر وغير المباشر بالطلاب في الشعب المختلفة يمثل مناخاً رائعاً لتغذية العقل البشري، وهذا لا يمكن تحقيقه بالنظام التتابعي.
- النظام التكاملي يوفر القدرة على تشرب مواد الإعداد التخصصي والمهني بفضل طول المدة الزمنية.

وعلى الرغم من تلك الإيجابيات الكثيرة التي تكمن في النظام التكاملي، إلا أن هناك عدداً من السلبيات، التي أشار الكلثم (١٤٢٧هـ:١١٤) إلى جانب منها في النظام التكاملي الذي لا يكون لكلية التربية دور في قبول الطلاب المعلمين، وينحصر دورها فقط في تقديم مقررات الإعداد التربوي، ومن الأمثلة على تلك العيوب ما يأتي:

- إن الكليات غير المتخصصة تربوياً هي التي تحدد كمية الطلاب الراغبين في أخذ برامج الإعداد التربوي من كلية التربية دون مراعاة لإمكانات كليات التربية وطاقاتها.
- إن التخصص في مثل هذه الكليات غير موجه أساساً للتدريس، ومعايير قبول الطلاب فيه لا تراعِي مدى ملاءمتهم، وصلاحيتهم، وقابليتهم، واستعداداتهم لمهنة التدريس،بقدر ما تراعِي فيه اعتباراتٍ تتعلق بالتخصص العلمي، وبما أنّ كلية التربية ليس لها علاقة في عملية انتقاء الطلاب فقد دخل إلى مهنة التعليم

من خلال هذا النموذج عينات من الطلاب لا يتوفّر فيها الحد الأدنى من الصلاحية للعمل في مهنة التدريس.

- يساعِدُ النظامُ التكامليُّ على استمرارِ الصراعِ بين التربويين وأعضاء هيئة التدريس في المجالات الأخرى، فكل منهم يرى أن تخصصه هو الأهم لدى الطالب، وهذا يترك آثاراً سيئة على الطالب، منها النظرة الدونية لبعض المقررات على حساب مقررات أخرى.
- النظام التكاملي يقود الطالب إلى إيلاءِ مقررات التخصص الأكاديمي اهتماماً أكبر، على حسابِ المقرّرات التربوية، حيث يعتبرها مواد ثانوية غير أساسية.
- قلة مدة الإعداد في ضوء النظام التكاملي مقارنة بالإعداد التتابعي، فمدة الإعداد في النظام التكاملي هي أربع سنوات، وفي ضوء النظام التتابعي خمس سنوات؛ لأنه كلما زادت مدة الإعداد كلما كان ذلك أفضل.

٢) برنامج النظام التتابعي لإعداد المعلم:

النظام التتابعي لإعداد المعلم هو ذلك "النظام الذي يتمّ إعداد المعلم فيه على مرحلتين، يتحصَّل الطالب المعلم في المرحلة الأولى على الدرجة الجامعية في التخصص، بحيث يكون قد استكمل متطلبات الإعداد الثقافي والتخصصي في هذه المرحلة، ويستكمل متطلبات الإعداد المهني في المرحلة الثانية في إحدى كليات التربية، أي أن الإعداد المهني يتبع الإعداد التخصصي والثقافي في ضوء هذا النظام"(حريري وموسى، ١٤١٣هـ:٣٧٨).

ويمكن تَلَمُّسُ بعض الإيجابيات التي يتّسم بها النظام التتابعي لإعداد المعلم، من خلال ما الإشارات التي أوردها الكلثم (١٤٢٧هـ:١٢٠) ومن أبرز تلك الإيجابيات ما يلي:

- يساعد النظام التتابعي على زيادة فترة الإعداد التخصصي، حيث أصبحت أربع سنوات كاملة، مما ينتج عنه إعداد معلمين مؤهلين في مجال تخصصهم بشكل جيد.
- يُمكّنُ النِّظامُ التتابعي كليات التربية من تركيز جهودها على البرامج التربوية والمناهج التي تحقق الأهداف المنشودة التي وجدت هذه الكليات من أجلها، وليس عن طريق إقحامها في تخصصات عملية بحتة، فدور هذه الكليات ينحصر في تزويد الطلاب بمختلف علوم التربية.
- يساعد النظام التتابعي وزارة التعليم على علاج مشكلة المعلمين الذين انخرطوا في مهنة التدريس دون إعداد تربوي مهني. فيتيح هذا النظام الفرصة لإعادة تأهيل المعلمين تربوياً في سنة واحدة.
- قلّلَ النظامُ التتابعيُّ من الجدل القائم داخل الجامعات بين كليات التربية والكيات التخصصية الأخرى، الذي كان موجوداً في النظام التكاملي، حيث ترى كل كلية أنها الأهم، ولابد من زيادة عدد الساعات المخصصة لها في البرنامج.

وعلى الرغم من تلك الإيجابيات التي تكمن في النظام التتابعي، إلا أن هناك العديد من السلبيات التي أشار لها الزهراني (١٤١٣هـ:١٢)، ولعل من أهم هذه السلبيات ما يلي:

- دراسة الطالب المعلم في كليات التخصص والتي تسبق الإعداد المهني غير مصممةٍ في الأصل لمهنة التدريس، فاختيار وقبول الطلاب لا تُراعَى فيه صلاحيتهم لمهنة التدريس، بقدر ما تُراعَى فيه اعتباراتٌ تتعلق بالتخصص العلمي، مما يترتب عليه التحاق بعض الطلاب بمهنة التدريس، وعدم توفر الحد الأدنى من معايير صلاحية التدريس لديهم.

- عدم جدية الكثير من الملتحقين بالدبلوم التربوي، حيث ينظرون إليه على أنه إشغال لوقت فراغهم لحين العثور على وظيفة في التخصص الأصلي.
- في النظام التتابعي لا يشعر الطالب المعلم بالانتماء لمهنة التعليم، فلا يُستهدَفُ هذا الانتماء إلا خلال عام دراسي واحد فقط،وهي مدة قليلة جداً.
- لا يساهم النظام التتابعي في تنمية الميول والاتجاهات والقيم الإيجابية نحو مهنة التدريس والعاملين فيها.
- لا تتيح الدراسة وفق النظام التتابعي فرصاً للتَّمكُنِ العلمي من المواد التي سوف يقوم المعلم بتدريسها، والتي لا تزيد معرفته بها عما درسه عندما كان تلميذاً في مراحل التعليم العام.
- لا يتيح هذا النظام المجال بشكل واسع للتكامل بين المادة العلمية وطرق تدريسها.
- يؤدي البرنامج التتابعي إلى تسرب المتميزين من الخريجين وعدم التحاقهم بمهنة التعليم، بسبب طول مدة البرنامج، وبسبب كثرة الخيارات الوظيفية لديه.
- يقلل النظام التتابعي من فرص النجاح في التربية العملية، لقلة المواد التربوية التي يدرسها الطالب قبل التربية العملية، لتزامن التربية العلمية مع دراسة عددٍ من المقررات التربوية الأخرى.
- التدريس عملية مركبة، ولا يمكن اختزال مكونات إعدادها في مجموعة من المقررات التربوية التي تقدم للطلاب في عام واحد؛ لأن هؤلاء الطلاب قضوا أربع سنوات في دراسات تخصصية بكليات ليس من أهدافها إعداد المعلم، وبالتالي فإن اختزال مدة إعدادهم تربوياً في سنة واحدة هو تبسيط أكثر من اللازم لعملية التدريس المعقدة في طبيعتها.

- اتِّبَاع النظام التتابعي لا يُراعِي مبدأ التتابع المعرفي في المجال التربوي، فيصعب دراسة المقررات مع دراسة متطلباتها من المواد الأخرى في سنة واحدة، بل أحياناً في نفس الفصل الدراسي.

ويسير نظام إعداد معلم اللغة العربية في أغلب الجامعات السعودية وفق النمط التتابعي، حيث يتم إعداد الطالب في كليتين، بحيث يدرس الطالب أربع سنوات في كلية اللغة العربية، ثمّ يدرس سنة خامسة في كلّية التربية لاستكمال الإعداد التربوي، ويصبح بعد ذلك مُؤَهَّلاً لمزاولة مهنة التدريس.

ثانياً: مكونات برنامج إعداد معلم اللغة العربية:

يتكوّن برنامج إعداد المعلم -في عمومه -من ثلاثة مكونات رئيسة فيما يلي:

١) **الجانب التخصصي (الأكاديمي):**

ويقصد به الجانب المرتبط بالمعارف والمهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها من خلال دراستهم لمساقات اللغة العربية الواردة في الخطة العامة لبرنامج الإعداد(فضل الله وقاسم، ٢٠٠٣م: ١٧٢).

٢) **الجانب الثقافي:**

يرمي الجانب الثقافي إلى تزويد معلمي اللغة العربية بثقافة عصرية تمكنهم من فهم الحضارة البشرية من حولهم، وتكسبهم مزيداً من القدرة على الاتصال والتعامل مع الآخرين، وتنمي لديهم اتجاهات ثقافية مرغوبة تساعد على تكوين شخصياتهم تكويناً سليماً (الزهراني،٢٠٠٨م:٣٤).

٣) **الجانب التربوي (المهني):**

ويهدف هذا الجانب إلى تزويد معلمي اللغة العربية بالخبرات والمهارات والمعلومات التربوية اللازمة لنجاحهم المهني، ورفع كفاءتهم وقدرتهم على مواكبة

التطورات، ومسايرة كل ما هو جديد في المجال التربوي (فضل الله وقاسم، ٢٠٠٣م: ١٧٢).من خلال دراسة مقررات طرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتوجيه والإرشاد ونحو ذلك

ومما يجدر ذكره في هذا السياق، التأكيد على أهمية التكامل بين الجوانب الثلاثة للإعداد، فمعلم اللغة العربية يحتاج إلى إعداد لغوي خاص ينمي مهاراته اللغوية، ويشبع حاجاته في مجال التخصص، وهو -في ذات الوقت - بحاجة إلى التَّعرُّفِ على أساليب وطرق تقديم مادته العلمية، وبحاجة أيضاً إلى أن يكون ملماً بثقافة مجتمعه،واحتياجات طلابه.

ثالثاً: الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم:

هناكَ جملةُ اتجاهاتٍ حديثةٍ في مجال إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم، أسهبت في تناولها عددٌ من الأدبيات والدراسات السابقة يوجزها الباحثُ فيما يأتي:

١) اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات:

يمثل هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطي عنايةً كافيةً للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة، وتتلخص فكرته الرئيسة في أن كفاءة المعلم وأداءه وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس،حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية المرتبطة بالإعداد، والتنفيذ، والإدارة، والتقويم، والتي -إن أجادها الطلاب المعلمون داخل كليات التربية - زادت فرص احتمال نجاحهم، ويتطلب نجاح هذا الاتجاه ضرورة قيام شراكة حقيقية بين كليات التربية في الجامعات ووزارة التعليم ؛ بحيث تُراعِي برامجُ الإعداد في برامجها طبيعة المهارات

المستهدفة في مدارس التعليم العام، كما يتطلب هذا الاتجاه، ضرورة الربط بين الجانب النظري لبرامج إعداد المعلم، والتدريب الميداني العملي(الخليفة، ٢٠٠٤م:٧٤).

٢) اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس الكفايات:

جاء ظهور حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات في الربع الأخير من القرن الماضي، كردة فعل للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات التربية، وكان الدافع الرئيس لظهور هذه الحركة هو تلافي عيوب الاتجاه التقليدي في إعداد المعلمين، حيث اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة، فأصبح المطلوب هو تمكن المعلم تطبيقياً من الكفاية، وليس معرفته بها نظرياً فقط، ومن المبررات أيضاً الاتجاه نحو تحويل النظريات والأسس العلمية إلى كفاءات تعليمية يظهر أثرها في أداء المتعلم ، أي ترجمة النظريات والمعلومات إلى قدرات وكفايات يجب الاهتمام بها في البرنامج التعليمي (الخطيب والخطيب،٢٠٠٢م:٣٧١).

وتصنف الكفايات إلى أنواع كثيرة ومتعددة فمنها: الكفايات الشخصية، والتخصصية، والمعرفية، والأدائية،والانفعالية،والتدريسية ،واللغوية، وكفايات النتائج. وفي مجال إعداد معلمي اللغة العربية حدَّد الخليفة (٢٠٠٤م:٤١٦) عدداً من الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية، وقسمها إلى:

- كفايات تدريسية خاصة: وهي كفايات خاصة بتدريس الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والأدب، والقواعد النَّحوية.
- كفايات تدريسية عامة: وهي كفايات خاصة بالتخطيط، والتنفيذ، واستخدام أساليب وطرق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية،واستخدام الأنشطة، توجيه الأسئلة الصفية،وإدارة الصف،التقويم.

٣) اتجاه إعداد المعلم في ضوء حركة المعايير:

في سياق حركة الإصلاح التربوي والاهتمام بتجويد التعليم تنامى الاهتمام بحركة المعايير بوصفها اتجاهاً تربوياً حديثاً، فالعالم اليوم يسير بوتيرة متسارعة في كافة المجالات، وهذا يتطلب نوعاً من التغيير والتجويد لملاحقة هذه التطورات ومسايرتها، والتفاعل معها بكل كفاءةٍ واقتدارٍ، وقد فرض ذلك على المسؤولين عن برامج إعداد معلمي اللغة العربية الاهتمام بتلك المعايير تحقيقاً لجودة مخرجاتها (فضل الله وقاسم، ٢٠٠٣م:١٦٩).وفيما يأتي استعراضٌ مجملٌ لعددٍ من المعايير الشائعة التي يمكن أن تشكّل جزءاً لا يتجزّأ من برامج إعداد معلم اللغة العربية:

أ) معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية:

يعدّ الاتجاه إلى جودة التعليم مدخلاً من لمداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقاً للمتغيرات المحلية والعالمية، وقد شهدت كليات التربية محاولات جادة للتطوير والتحديث من خلال الاستناد إلى معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي اللذين أصبحا أمرين ملحين في عملية الإصلاح التربوي المعاصر(الهسي، ١٤٣٤هـ:٣٩).

ب) معايير الجمعيات والهيئات المتخصصة لإعداد المعلم:

وتشمل المعايير التي وضعتها الهيئات والجمعيات المتخصصة بشأن إعداد المعلم تتمثل في الشروط والإجراءات الواجب أخذها في الاعتبار من قبل مؤسسات إعداد المعلم في برامجها، وفلسفتها، وإدارتها، وكافة أنشطتها، مثل المعايير التي وضعها مجلس تربية المعلم في ولاية ألينوي الذي وضع أحد عشر معياراً لتربية المعلم يلزم الأخذ بها عند إعداده، وتُعنى بالمحتوى المعرفي، والنمو البشري، وعملية التعلم، والتنوع، وتخطيط عملية التعلم، وبيئة العمل، والإلمام بالاستراتيجيات، وطرق التعلم المختلفة، والاتصال اللفظي، والكتابي، و الحركي، والتقويم، والقدرة على تشكيل علاقات قوية مع المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، أو المعايير التي اقترحتها جمعية مربي المعلم التي وضعت جملةً من المعايير في تسعة مجالات هي:

التعليم، والتنوع الثقافي وقدرة المعلم على التعامل والتفاعل الجيد مع هذا التنوع، قدرة المعلم على مواصلة البحث عن المعرفة، والتعمق في مجال تخصصه بالاستكشاف والتكامل المعرفي، تطوير الذات، تطوير برامج إعداد المعلم بناءً على نظريات وبحوث، وممارسات متميزة، الاهتمام بالعمل التعاوني بين الجامعات والمدارس، الالتزام بتحقيق جودة التعليم لجميع الطلاب في كافة المستويات والمراحل الدراسية، الالتزام بالتطوير المهني للمعلمين، توفر رؤية واضحة بشأن التعليم، والتعلم، وإعداد المعلم، ومن ضمن تلك المعايير معايير المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين المعروفة بمعايير(NCATE) وتشمل: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة، نظام التقويم والامتحانات، الخبرات الميدانية والممارسات العملية، التنوع، مؤهلات أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني، الإدارة والموارد(الطريري، ١٤٣٠هـ: ٢٦؛ عراقي، ٢٠١١م:١٩٩). وكلُّ هذه المعايير يمكن الإفادة منها وتوظيفها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

ج) **معايير الهيئات المتخصصة بإعداد معلمي اللغات، مثل:**

أ - **معايير اتحاد معلمي اللغات بأستراليا (٢٠١٢م):** أصدر اتحاد معلمي اللغات بأستراليا Australian Federation of Modern Language Teacher (Associations) جملةً من المعايير انضوت هذه المعايير في الأبعاد التالية: النظرية والممارسة التربوية، التفاعل بالكفاءة الثقافية والفهم اللغوي، وطرق تدريس اللغة، المسؤولية الأخلاقية، والعلاقات المهنية، والوعي سياق أوسع، الدعوة، الخصائص الشخصية. وهذه المعايير تجنّبُ في عمومها معلمي اللغات كثيراً من ممارسات المحاولة والخطأ التي قد تجدي أو لا تجدي، إذ توضح لهم أنماط السلوك المهني المقبول الذي يؤدي لتحقيق الأهداف المحددة.

ب - **معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات** (ACTFL,2015)**:** أصدر المجلس الأمريكي لتعليم اللغات (ACTFL,2015) قائمة بالمعايير المهنية لتعليم اللغات، يمكن

تلخيص أبرز مجالاتها ومعاييرها فيما يأتي: التواصل، والثقافات، والربط، والمقارنات، والمجتمعات، وشدّدت تلك القائمة على أنّ تعلمَ لغةٍ ما ليس منحصراً في الإطار التعليمي فحسب، إنما هو ممتد لما هو أوسع من ذلك، والهدف من تلك المعايير هو إعداد المتعلمين لتحقيق الكفاءة اللغوية العالمية لخبراتهم ومستقبلهم المهني. وهذه المعايير -وإن كانت ترصد أوجه التعلم اللغوي المرغوب للمتعلمين - إلا أنه يمكن اعتبارها وثيقة توجّه نشاط برامج إعداد معلمي اللغات نحو تحقيق تلك المعايير، من هنا فإن برامج إعداد معلمي اللغات ينبغي أن تكون قائمة على تلك الأسس والمعايير؛لأن ذلك يعدّ أحد أشكال تحقيقها.

٤) **الاتجاه نحو تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في برامج إعداد معلم اللغة العربية** :

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد معلم اللغة العربية، ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر:العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار،التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغير ذلك. وتحقيق ذلك يتطلب إلمام طالب الإعداد وتدريبه على الطرق والِاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعده على أداء مهامه، بما يتلاءم مع ما يقوم بتدريسه من مقررات لغوية طبقاً لطبيعتها، وأهدافها، وخصائصها، وإمكانات متعلمها(جلهوم،٢٠٠٨م:٦٥).

٥) **الاتجاه نحو توظيف التقنية الحديثة في برامج إعداد معلم اللغة العربية** :

يُعَدُّ استخدامُ التقنياتِ الحديثة والانتقال من التعليم التقليدي إلى توظيف التقنية في التعليم من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي اللغات، حيث اِعتَمَدتْ العديدُ من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت

والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد معلمي اللغات، ومن شأن هذا الأمر أنْ ينعكس على أداءِ المعلم، ويجعل عمليةَ إعداده أكثر سهولة، كما يشجعه على التدريس بطرقٍ وأساليبَ حديثةٍ من خلال استخدام التقنية، وينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي، وقد أثبت قطاعٌ كبير من الباحثين في مجال تعليم اللغات التأثير الإيجابي لاستخدام التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة على تعزيز المهارات اللغوية للمتعلمين، ومما يجدر ذكره أن هناك مواقع متخصصة تُدَرِّبُ المتعلمين على اكتساب وتعلم مهارات اللغة، وهناك برامج تفاعلية مخصصة لهذا الغرض، وهذا الأمر يؤكِّدُ على أنّ الوسائطَ المتعددةَ تغلغلت في عُمْقِ تعليم اللغة، وأنها لم تَعُدْ إستراتيجية مساعدة فحسب، بل هي جزءٌ مُكَوِّنٌ مُسَاعِدٌ لأي برنامج تعليمي(AlMaghrabi, 2012:11).

٦) الاتجاه نحو تحديد بعض الأدوار المستقبلية لمعلم اللغة العربية:

ويمكن تلخيص أهم أدوار المعلم المستقبلية، وفق ما أشار إليه الأدغم(٢٠٠٣م: ٢٠) ومناع (٢٠٠٩م:٢٤٦) والقرني(٢٠١١م:١٨٠) في النقاط الآتية:

- دور المعلم بوصفه مُخَطِّطاً: لتنفيذ هذا الدور يمكن لمعلم اللغة العربية أن يقوم بتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من تدريس فنون اللغة العربية وفروعها، تعرف الأساليب والاحتمالات المختلفة التي قد توصله لتحقيق هذه الأهداف، تشخيص بيئة التعلم وأوضاع المتعلمين، اختيار الطرق والاستراتيجيات والمداخل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

- دور معلم اللغة العربية بوصفه مختصاً تِقَنِياً: لتنفيذ هذا الدور يمكن لمعلم اللغة العربية أن يقومَ بتحقيقِ قدرٍ من المعرفةِ التقنية لذاتهِ؛ يستخدمُهُ أثناء عمليتي التعليم والتعلم، ويجب أنْ يكونَ لديهِ فَهْمٌ واضحٌ عن طبيعةِ التقنية وتطورِهَا، ومحاولة استيعاب ما يستجدُّ منها.

- دور معلم اللغة العربية بوصفه منظماً للنشاط: لتنفيذ هذا الدور يمكن لمعلم اللغة العربية أن يقوم بتشجيع المتعلمين على المشاركة في تحديد أهداف المناشط اللغوية الصفية واللاصفية، ومشاركتهم في تخطيطها في ضوء خبراتِهم، وتوجيههم عند تنفيذها، كما يمكنه التنسيق مع زملائه المُعلمين عند تنفيذها، والمشاركة في أوجه النشاط المدرسي.
- دور معلم اللغة العربية بوصفه مختصاً في طرق التدريس: لتنفيذ هذا الدور يمكن لمعلم اللغة العربية أن يقوم بتبني طرقٍ تدريسيةٍ تقوم على التعلم الذاتي، وتنسجمُ مع طبيعة المقررات اللغوية التي يقوم بتدريسها، توفير التقنيات والوسائل التعليمية التي تساعد على إنجاح الطريقة المُستخدمة في تدريس المقررات اللغوية، تنوع الطرق المستخدمة وبخاصة الطرق التي تعتمد على نشاط المُتعلم وإيجابيته في الموقف التعليمي.
- دور معلم اللغة العربية بوصفه قائداً :وذلك من خلال توسيع نطاق العمل الجماعي، وقيادة فريق العمل بالمدرسة، ومساعدة المُعلمين الجدد على حل المشكلات التي تواجِهُهُم في تدريس المقررات اللغوية، وتَقَبّل النقد دون ضيق أو تبرم،والتَّحلِّي بروح الموضوعية وقيم العدالة.
- دور معلم اللغة العربية بوصفه موجهاً ومرشداً: وذلك من خلال مساعدة المتعلمين والعمل على توجيههِم وإرشادهم، وأنْ يجيبَ الطلابَ عن كل ما يستفسرون عنه، أو على الأقل يرشدهم إلى المصادر التي يمكنهم الرجوع إليها.
- دور معلم اللغة العربية بوصفه صاحب مهنة: لتنفيذ هذا الدور يجب أن يتحلى معلم اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التدريس، وجميع الصفات المهنية المعروفة.
- دور المعلم بوصفه مقوّماً: لتنفيذ هذا الدور يمكن لمعلم اللغة العربية أن يقوم بتعرُّفِ أساليبِ التقويم المختلفة، وإعداد بنود اختبارية ملائمة لمنهج اللغة

العربية، بحيث تقيس الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية، والعمل على تصحيحِها والقدرة على تفسير نتائجها.

- دور معلم اللغة العربية بوصفه مثقفاً: لتنفيذ هذا الدور يجب على معلم اللغة العربية أن يلمّ بثقافة مجتمعه من حيث أصولها التاريخية، وعناصرها، واتجاهاتها، ومشكلاتها، وأهدافها، والعمل على الحفاظ على الثقافة الإسلامية، وإبراز أصالتها،والتصدي للغزو الفكري والثقافات الوافدة، وبخاصة تلك التي تريد تشويه صورة الإسلام والمسلمين وطمس قيمه وتعاليمه.
- دور معلم اللغة العربية بوصفه مطوراً: لتنفيذ هذا الدور يمكن لمعلم اللغة العربية أن يقوم بتحديد معايير علمية يُمكِنُ في ضوئها نقد مقررات اللغة العربية، تحديد مواطن القصور والضعف في المناهج التي يدرِّسُها، ووضع الأطر والتصورات الكفيلة بعلاج مواطن القصور، التفاعل الإيجابي مع الموجهين والمسئولين عن تطوير المناهج، اقتراح البدائل الجيدة للمناهج وفقاً لاحتياجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع، الاشتراك في المشروعات الخاصة بتطوير مناهج اللغة العربية.
- دور معلم اللغة العربية بوصفه محفزاً للإبداع: تنفيذ هذا الدور يتطلّبُ إلمامَ معلمي اللغة العربية بالخصائص العقلية والدافعية التي تميز المبدعين، حتى يمكنهم تعرف الطلاب المبدعين ومساعدتهم، ويتطلب أيضاً إلمامَ المعلمين بأساليب التدريس والبرامج المختلفة التي تنمي الإبداع مثل العصف الذهني وأسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد وغيرها، وألاّ يقدم المعلمُ لطلابه المعلومات جاهزةً ليحفظوها، ثم يسترجعوها ثانيةً وألاّ يَتّبِعَ نمطاً واحداً في شرحه للدروس، كما يتطلّب ذلك منه العملَ على خَلْقِ مناخٍ اجتماعيٍ تعليميٍّ يُشجع على إثارة القدرات الإبداعية.

- دور معلم اللغة العربية بوصفه مرشداً نفسياً: وتنفيذ هذا الدور يتطلّب من معلمي اللغة العربية العمل على زيادة معلوماتهم في علم النفس وطرق التوجيه والإرشاد، واكتشاف حالات التأخر، والمشكلات اللغوية ذات المنشأ النفسي.
- دور معلم اللغة العربية بوصفه إدارياً: لتنفيذ هذا الدور يمكن لمعلم اللغة العربية أن يقومَ بتنظيم إدارة السجلات ذات الصلة بعمله، وعمل سجلات تحصيل فردية للتلاميذ؛ للوقوف على التحسن الذي يطرأ عليهم من عدمه، وبخاصة في المراحل الدراسية الأولى.

وباختصار، يمكن القولُ إن مواجهة المتغيرات المعاصرة تتطلّب تحديث برامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية، وذلك من خلال التركيز على إعداد معلمٍ مفكرٍ، وناقدٍ، ومبتكرٍ، يتعلَّم ذاتياً، باحثٍ عن المعرفة، ومنتجٍ لها، قادرٍ على التفكير التعاوني، وتطويرِ المجال الذي يعمل فيه، قادرٍ على توظيف الأساليب التقنية الحديثة في مجال عمله لتحقيق التّنمية اللغوية المنشودة.

٧) **الاتجاه للاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة**:

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد معلم اللغة العربية للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة ومطلباً متنامياً، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك الانفتاح على العالم في تخصصات مثل دراسات آداب الأمم الأخرى وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي وفهم الآخر(أبو جاموس، ٢٠٠٧م: ١٦١).

٨) **اتجاهات معاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية: ثمة اتجاهات معاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية، يمكن لبرامج إعداد معلم اللغة العربية تبنّيها والاستفادة منها، وأمكن للباحثِ إيجازُ أبرز تلك الاتجاهات وفق ما أشارت له بدرية المفرج وآخران(٢٠٠٦م:٥٧) فيما يأتي:**

أ - التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنياً أنه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية باتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنيةٍ واحدةٍ متكاملةٍ.
- التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزّع على سنوات الدراسة ببرنامج الإعداد.
- التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية بحيث لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية دون اجتيازها مثل مقررات :علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، الإدارة التربوية.

ب - نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل: المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقاً لما يلي:

- الفترة الأولى: فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية.
- الفترة الثانية: تتم داخل المدارس وتقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

- الفترة الثالثة: وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسًا كاملاً أو جزءاً منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.
- الفترة الرابعة: وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردًا.

ج - **نوعية الإشراف على طالب التربية العملية**:

من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال أن يتولى الإشراف على طالب التربية العملية ما يسمى "بالمدرس المتعاون" وهو أحد المدرسين المتميزين في تدريس مادة تخصصه، يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم، وتكون مهمته الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه، وقد أصبحت فكرة "المدرس المتعاون" شائعةً في الأوساط التربوية، بل أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع التربية العملية اقترحت إنشاء وظيفة " المدرس المتعاون "ضمن التنظيم المدرسي على أن تحدد لها المسئوليات والوظائف.

رابعاً: واقع برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء مراجعة عدد من الأدبيات والدراسات السابقة:

يمكن القول -في ضوء مراجعة عددٍ من الأدبيات والدراسات السابقة - إنّ برامج إعداد معلمي اللغة العربية لا تساير العصر ولا تتواكب مع متطلباته، ولا مع طبيعة الأدوار التي يُفتَرَضُ من المعلم القيام بها، وقد أبرز شحاتة (١٤١٧هـ: ٤٣١) والناقة (٢٠١١م:١٨) والصعيدي (٢٠١٠م:٢٦٠) والعقيلي (٢٠١١م:١٢٩) واقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية، فذكرا عدداً من الملامح الدالة عليه، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

١) يغلبُ على مقررات برنامج الإعداد التخصصي لمعلمي اللغة العربية تدريس اللغة ومعالجتها وفق موضوعات منفصلة غير مترابطة، ذات تسلسلٍ زمنيٍ تاريخيٍّ،

لأنها تأخذ عادة أسلوب المواد المنفصلة التي تضع حواجز اصطناعية بين فروع المعرفة، وخلوها أيضا مما يمكنه من معرفة كيفية توظيف المعرفة واستعمالها في حل مشكلات الحياة ونحن في عصر تداخل المعرفة وتقاطعها بل واندماجها، بعيداً عن نظرية التمهير من خلال التدرج في مهاراتها اللغوية استماعاً، تحدثاً، قراءةً، كتابة، وبعيداً عن التكامل بين مهاراتها، فأقصى ما يُقدّم للطالب في برامج الإعداد معلوماتٌ ومعارفُ عن اللغة فقط، دون تدريب على مزاولةِ مهاراتها، وإدراك وحدتها العضوية.

٢) ليس هنالك تخطيط محكم لمقررات برامج الإعداد، فثمة تكرارٌ مملٌ لمحتوى كثيرٍ من المواد التربوية والتخصصية، رغم أنها تتخذ مقررات وعناوين مختلفة، وقد يصل ذلك في بعض الأحيان لشيءٍ من التعارض والاختلاف، وهذا من شأنه أن يُربِكَ الطالب المعلم، ويُقلِّلُ من درجة استفادته من تلك المقررات.

٣) برامج إعداد معلمي اللغة العربية لا تُدرِّب الطلاب على توظيف اِستراتيجيات التدريس الحديثة، هي تكتفي فقط بإعطاء معلومات نظرية حولها، ولا تُدرِّب الطلاب على اِستخدامها، فضلاً عن أن أغلب أعضاء هيئة التدريس أنفسهم لا يستخدمون من الطرق إلاّ طرق الإلقاء والمحاضرة.

٤) لا يوجد تخطيطٌ محكمٌ ومنظمٌ بين مساقاتِ الإعداد الثلاثة، فعلى سبيل المثال تُعطى مقررات المكون المهني المرتبط بطرق التدريس بمعزلٍ عن الطبيعة والفلسفة اللغوية ذاتها، خصوصاً في ظل التطورات التي تشهدها الدراسات اللغوية المتخصصة في مجال نظرية الأدب والنظريات اللسانية الأخرى التي يمكن الإفادة منها في مجال تعليم اللغة وطرق تدريسها.

٥) هناك عزوف من برامج إعداد معلم اللغة العربية عن الإفادة من التقنيات الحديثة، فليس هنالك مختبرات ومعامل لتعليم مهارات اللغة على غرار ما هو موجود في تعليم اللغات الأخرى.

٦) هناك عزلة بين الكيفيّة التي يعدُّ وِفْقَها معلمُ اللغة العربية بمؤسسات الإعداد، وبين الواقع التدريسي الفعلي في المدارس، فمعلم اللغة العربية يعدّ في مؤسسات الإعداد وفق مدخل الفروع اللغوية، رغم أنّ مناهج ومقررات اللغة العربية بالتعليم العام طالها شيء من التحديث، وسعت نحو فكرة التكامل، ومن شأن هذه العزلة أن تؤثر تأثيراً سلبياً على أداء معلم اللغة العربية.

٧) هُناكَ علومٌ لغوية لا يدرسها الطالب المعلم أثناء برنامج إعداده، ولكنه يقوم بتدريسها لطلابه بعد تخرجه، ومن أهمها: التعبير، وقواعد الإملاء وتطبيقاتها، بمعنى أنّ برامج الإعداد ليست متكيفة مع متطلبات مهنة التدريس.

٨) أساليبُ التَّقويم المتبعة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية تتسم بالطابع التقليدي الانطباعي، فهي تستخدم أدوات غير مقننة، ولا تعطي نتائج يمكن الوثوق بها والاطمئنان إليها، وهي غير متّسقة مع الطبيعة الأدائية للغة التي تتطلب استخدام أدوات قياس مناسبة ومتنوعة.

٩) أن التربية العملية (الميدانية) - وهي المجال التطبيقي لما يدرسه الطالب المعلم من مواد تخصصية ومهنية وثقافية - تُمارَسُ ممارَسة شكلية؛ من حيث نوعية الإشراف، وآلية التقويم، والوقت المخصص لها.

خامساً: آفاق تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة:

إن معطيات الواقع السابق التي تم رصدها شكلت مسوّغاً علميّاً حفّزَ الباحث لاقتراح رؤيةٍ بديلةٍ، تتلافى أوجه النقص والقصور التي حددتها الأدبيات، وتستهدفُ - في الوقت ذاته – فتح مزيدٍ من الآفاق لتطوير تلك البرامج والارتقاء بها.

وفي هذا السياق يَطْرَحُ الباحثُ عَدداً من الأفكار اِسْتِناداً على ما ورد عند فضل الله وقاسم (٢٠٠٣م:١٩٠)، والأدغم (٢٠٠٣م:٤٠) وأبو جاموس(٢٠٠٧م:١٨٢) والزهراني(٢٠٠٨م:٨٥) والصعيدي(٢٠١٠م:٦٣٠) والهباد وإبراهيم(٢٠١١م:٢٣) والحميدي وجوهر(٢٠١٢م:٢٣٠) والحريشي(٢٠١٣م:٤٥٦) ويمكن عرضها فيما يأتي:

١) تعميق فكرة التكامل بين مساقات الإعداد، وذلك من خلال التنسيق بين المسئولين عن برامج الإعداد الأكاديمي والإعداد المهني والإعداد الثقافي؛ لتحقيق التكامل الفعلي والوظيفي بين الجوانب الثلاثة في برامج إعداد معلم اللغة العربية.

٢) الأخذ بنظام المدارس التجريبية التابعة لكليات التربية على اعتبار أنها تمثّل الحقل الميداني التطبيقي لاختبار البرامج والفعاليات التربوية المستخدمة في هذه الكليات، على أن تمثل هذه المدارس المراحل التعليمية المختلفة.

٣) وضع معايير محددة لاختيار المدارس المتعاونة، من حيث توافر التجهيزات والإمكانات، والبيئة التعليمية الداعمة.

٤) التركيز على التطبيقات والنواحي العملية الأدائية في دراسة الطلاب ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية بصورة أكبر من المعلومات والمعارف النظرية، فالمعرفةُ اللغويةُ ليست إلا مجرّدَ وسيلةٍ لتحقيق غايةٍ أسمى ترتبط بالأداء والممارسة اللغوية.

٥) استحداث سنة تدريبية يُمارِس فيها المتخرج مهنة التعليم، على غرار سنة الامتياز لطلاب الكليات الطبية، ويقوم بعديد من المهام التدريسية بأحد المدارس ؛ كاستكمال لبرامج الإعداد، يعمل بصفة مؤقتة تحت الاختبار.

٦) ضرورة قيام كليات التربية المعنية بإعداد معلم اللغة العربية بعمل برنامج لمتابعة الخريجين في الميدان، من خلال التنسيق مع وزارة التعليم ؛ لمعالجة بعض جوانب

القصور التي كشفت عنها الممارسة الفعلية في المدارس وتلافيها من خلال برامج الإعداد أو التدريب أثناء الخدمة.

٧) تهيئة الخبرات المتنوعة التي تتيح فرصاً واسعةً يمارس من خلالها الطلاب المعلمون مهارات التعلم الذاتي؛ وذلك لتمكينهم من التعلم المستمر، ومتابعة التحديثات التي قد تطرأُ على محتوى مناهج اللغة العربية مستقبلاً.

٨) ضرورة انعكاس طبيعة تخصص اللغة العربية على طبيعة المعالجات والطرق التدريسية المستخدمة، فنجاحُ تعليم اللغة العربية يتطلب أن تكون طرق تدريس اللغة العربية منسجمةً مع الطبيعةِ اللغويةِ ذاتها والنظريات المفسرة لها.

نتائج الدراسة:

من خلال العرض النظري السابق، أمكن التوصل إلى عددٍ من النتائج التي تمثل الواقع الفعلي لبرامج إعداد معلم اللغة العربية بالجامعات السعودية، والمتمثلة فيما يأتي:

١) يغلبُ على برامجِ إعدادِ معلِّم اللغة العربية بالجامعات السعودية تعليم اللغة للطلاب وفق موضوعاتٍ منفصلةٍ غير مترابطة، بمنأى عن فكرة التكامل.

٢) هناك تكرارٌ مملّ ومخِلّ لمحتوى كثير من المواد التربوية والتخصصية، وقد يصل في بعض الأحيان لشيءٍ من التعارض والاختلاف، وهذا من شأنه أن يُربِكَ الطالب المعلم، ويُقلِّلُ من درجة استفادته من تلك المقررات.

٣) تركز برامج إعداد معلم اللغة العربية على تزويد الطلاب بالجوانب النظرية المرتبطة بإستراتيجيات التدريس، دون أن تولي مزيداً من الاهتمام بتدريب الطلاب على إستخدامها.

٤) ضعف استفادة برامج إعداد معلم اللغة العربية من التقنيات الحديثة، فليس هنالك مختبراتٌ ومعامل لتعليم مهارات اللغة على غرار ما هو موجود في تعليم اللغات الأخرى.

٥) هنالك عزلة بين الكيفيّة التي يُعَدُّ وِفْقَها معلمُ اللغة العربية بالجامعات السعودية، وبين الواقع التدريسي الفعلي في المدارس، فمعلم اللغة العربية يُعَدُّ وفقَ مدخل الفروع اللغوية، رغم أنّ مقررات اللغة العربية بالتعليم العام قد طالها شيء من التحديث والتجديد الذي يأخذ منحى تكامليّ.

٦) تُمارَسُ التربية العملية ممارسةً شكليةً، من حيث نوعية الإشراف، وآلية التقويم، والوقت المخصص لها.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل له من نتائج توصي الدراسة بما يأتي:

١) الأخذ بفكرة التكامل بين فروع اللغة العربية ومهاراتها؛ لأن ذلك يتّسق مع الطبيعة اللغوية المتكاملة.

٢) ضرورة التركيز على الجوانب التطبيقية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية بصورة أكبر من المعلومات والمعارف النظرية، والاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على مهارات استخدام طرق التدريس الحديثة، وآليات تنمية المواهب اللغوية.

٣) تضمين خطط الدراسة الخاصة ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية مقرراتٍ جديدةً تتماشى مع طبيعة الأدوار الجديدة لمعلم اللغة العربية ومسئولياته، مثل: الطرق التدريسية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية، ودور معلم اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، واكتشاف الموهوبين لغوياً وطرق رعايتهم، وربطها جميعاً بمناهج اللغة العربية في التعليم العام.

٤) ربط المقررات الدراسية الخاصة بالمكون المهني بمشكلات تعليمية ملحة متّصلة بطبيعة التعليم في هذا العصر، وما يواجهه كلٌّ من المعلم والمتعلم في

الواقع التعليمي، وكذا العمل على ربطها بمحتوى المناهج المدرسية وأساليب تنفيذها وتطوير تعليمها.

٥) الإفادة من الوسائل التقنية الحديثة مثل المختبرات اللغوية والبرامج الحاسوبية التفاعلية وتوظيفها في برامج إعداد معلم اللغة العربية بصورة تدعم عمليات التعلم اللغوي ومهاراته.

٦) ضرورة التفرغ الكامل أثناء فترة التدريب الميداني، وألاّ يتم تسجيل مقرر التربية العملية إلا بعد الانتهاء من دراسة جميع المقررات النظرية الواردة في برنامج الإعداد.

٧) تقنين نظام الإشراف على التربية العملية بما يحقق الموضوعية في التقويم، وذلك من خلال تقنين أدوات تقويم شاملة لجميع مكونات برنامج إعداد معلمي اللغة العربية.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة ببرامج إعداد معلم اللغة العربية بكل مكوناته من حيث وضع تصور لتطويره في ضوء المتغيرات التي يمر بها المجتمع السعودي، والكشف عن مدى ارتباطه بالاتجاهات العالمية في برامج إعداد معلمي اللغات.

المــراجـــع

أ) المراجع العربية:

- أبو جاموس ، عبدالكريم محمود (٢٠٠٧م) "تصور مقترح لإعداد معلم اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر ، ع ١٢١، ص ص ١٤٢ - ٢١٨.
- الأدغم، رضا أحمد حافظ (٢٠٠٣م) "تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته"، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- البشري ، محمد بن شديد (٢٠٠٨م) " واقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس"، مجلة القراءة والمعرفة -مصر ، ع ٨٣ ، ص ص ٦٤ - ٨١.
- جلهوم، عدلي عزازي إبراهيم (٢٠٠٨م) "طرق وأساليب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية في ضوء مفهوم الجودة الشاملة." دراسات فى المناهج وطرق التدريس -مصر ع ١٣٥، : ٦٠ -١١١
- حبيب، ثروت عبدالباقي (١٤١٣هـ) تطور إعداد المعلم في كليات المعلمين بالمملكة، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة.
- حريري، هاشم؛ موسى، عبدالحكيم (١٤١٣هـ) "دراسة استطلاعية لتحديد مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين المتخرجين حسب النظام التكاملي والنظام التتابعي في مدن مكة المكرمة – جدة – الطائف"، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة

- الحريشي، منيرة بنت عبدالعزيز(٢٠١٣م) "تقويم برنامج معلمة اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن." التربية (جامعة الأزهر) - مصر ع ١٥٦، ج ١، ص.ص: ٤٢٧ - ٤٦١.
- الحميدي، حامد عبدالله؛ جوهر، سلوى باقر (٢٠١٢م) "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت"مجلة القراءة والمعرفة - مصر ،ع ١٢٦، ص ص ١٩٢ - ٢٣٩.
- الخطيب، أحمد ؛ الخطيب، رداح (٢٠٠٢م) الحقائب التدريبية، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، أربد.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤م) "فصول في تدريس اللغة العربية"، الطبعة الرابعة، الرياض، مكتبة الرشد..
- الزهراني، سعد عبدالله (١٤١٣هـ) "معلم التعليم العام: قضايا الإعداد وعوائق التخطيط"، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية،جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة.
- الزهراني، مرضي بن غرم الله (٢٠٠٨م) "مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا وأساليب اكتشافه وطرق رعايته"، مجلة القراءة والمعرفة - مصر ، ع ٨١ ، ص ص ١٤ - ٩٢.
- شحاتة، حسن (١٤١٧هـ) "تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، الطبعة الثالثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الصعيدي، سلمى (٢٠١٠م) "بدائل مقترحة لتطوير إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية على ضوء التغيرات العالمية المعاصرة"، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة) - الأردن ، ص ص ٦١٧ - ٦٣١.

- الطريـري، عبـدالرحمن(١٤٣٠هـ) "دور كليـات التربيـة ومسـاهمتها في تطـوير التعليم العـام في المملكـة، ورقـة عمـل مقدمـة إلى ورشـة عمـل إصـلاح التعليم في الـدول العربيـة، المملكـة العربيـة السـعودية إنموذجـاً خـلال الفـترة مـن ٢٢ -٢٤ /١٠/١٤٣٠هـ. مجلة المعرفة العدد ١٧٧، ١٤٣٠هـ
- العثيم، عبد الله بن عبد الكريم (١٤٢٢هـ) "الواقـع الحـالي لتعليم اللغـة العربيـة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية" مجلـة التوثيق التربوي - السعودية، ع ٤٥، ص ص ١٣٢ - ١٥٢.
- عراقـي، السـعيد محمـود السـعيد (٢٠١١م) "اِسـتراتيجية مقترحـة لتطـوير برنـامج التربيـة العمليـة بكليـة التربيـة جامعـة الطـائف في ضـوء بعـض الاتجاهـات العالميـة المعاصرة." مجلة بحوث التربية النوعية -مصر ع ٢٢، ص.ص:١٨٥ - ٢٣٥.
- العقيلـي، عبدالمحسـن بـن سـالم (٢٠١١م) "اسـتراتيجيات التـدريس و أسـاليب التقـويم المسـتخدمة في برنـامج إعـداد معلـم اللغـة العربيـة في كليـات المعلمـين في المملكـة العربيـة السـعودية: دراسـة تحليليـة" التربيـة (جامعـة الأزهـر) - مصـر ع ١٤٦، ج ١، ص.ص:٩٩ - ١٤٦.
- فضل الله، محمـد رجـب، و قاسـم، محمـد جـابر (٢٠٠٣م) "تطـوير بـرامج إعـداد معلمـي اللغـة العربيـة بكليـات التربيـة." مجلـة القـراءة والمعرفـة -مصـر ع ٢١،ص.ص: ١٦٢ - ١٩٧
- القرنـي، محمـد عـويس (٢٠١١م) "الأدوار الجديـدة لمعلـم اللغـة العربيـة بالمرحلـة الثانويـة في ظـل تطـورات مجتمـع المعرفـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التـدريس بالجامعة و موجهي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية"، مجلة القراءة والمعرفة -مصر ،ع ١١٥، ص ص ١٦٣ - ٢٠٧.
- الكلـثم، حمـد بـن مرضـي بـن إبـراهيم (١٤٢٧هـ) "بنـاء برنـامج الإعـداد التربـوي لمعلـم التربيـة الإسـلامية وفـق الاتجاهـات الحديثـة لمواجهـة المـتغيرات الثقافيـة

المعاصرة((تصور مقترح))"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- المعتوق، أحمد محمد (٢٠٠٨م) "التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي: المملكة العربية السعودية نموذجاً" مؤتمر اللغة العربية والتعليم (رؤية مستقبلية للتطوير) - الامارات ، ص ص ٣١٥ - ٣٧٦.
- المفرج، بدرية ؛ المطيري، عفاف ؛ حمادة محمد (٢٠٠٦م) "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً، الكويت، وزارة التربية، وحدة بحوث التجديد التربوي.
- مناع، محمد السيد. (٢٠٠٩م) "تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء التحديات المعاصرة: تصور مقترح." مجلة القراءة والمعرفة -مصر ع ٨٦، ص.ص: ٢٣٠ - ٢٨٤.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٠م) "أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي"، مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، تونس.
- الناقة، محمود كامل(٢٠١١م) "أسس تطوير المناهج الدراسية ومعاييره في ضوء التحديات المعاصرة." دراسات فى المناهج وطرق التدريس -مصر ع ١٧٤، ص.ص: ١٤ - ٤٦.
- الهباد، فهد بن فالح؛ إبراهيم، اسماعيل أحمد (٢٠١١م) "تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب المعلم." مجلة جامعة الملك سعود – مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية -السعودية مج ٢٣، ع ١، ص.ص: ١ - ٣٦.

- الهسي، جمال حمدان (١٤٣٤هـ) "واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

ب) المراجع الأجنبية:

- AlMaghrabi, B.K. (2012). Saudi college students' independent language learning strategies through multimedia resources: Perceptions of benefits and implications for language learning. MA dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, United States--Illinois. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 1514192).
- Australian Federation of Modern Language Teacher Associations (2012) Professional standards for lead teachers of language and cultures, document may be accessed at: http://afmlta.asn.au
- National Standards in Education Project of Foreign Languages (NSFLEP).(2015). Global standards of readiness for learning languages:Author. Retrieved from: http://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages

تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

إعـــداد

بارعه بنت بهجت خجا

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، والكشف عن درجة توافر معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن. طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (١٩٦) معلمة ومشرفة علوم، منهن (١٧٩) معلمة، و(١٧) مشرفة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تضمنت ثمانية معايير رئيسة للاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن برامج التنمية المهنية - بشكل إجمالي - لمعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية تتوافق (بدرجة متوسطة) مع معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، حيث بلغ المتوسط الكلى للمعايير التى تضمنتها الاستبانة: (١,٩٨). وأوصت الدراسة بالتوسع والانتشار في اتجاه التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير، ودعم توطين التنمية المهنية داخل المدارس، وبناء خطة للتطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات تعليم STEM، وتطوير معلمي العلوم من خلال تفعيل الشراكات المجتمعية مع مؤسسات المجتمع مثل: الجامعات و المراكز العلمية، وبيوت الخبرة المحلية والإقليمية والعالمية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، الاتجاهات العالمية المعاصرة.

Abstract:

The aim of this study is to present a suggested vision to improve technical development programs for science teachers in light of modern trends, as well as to detect the degree of availability of the criteria/ standards for the international modern trends, within the technical development programs given to female science teachers at the secondary schools in Al Madinah. All this is presented through surveying the points of view of teachers and supervisors of science. The study also aims at pinpointing the differences that statistically indicate in the responses of the sample of the study, based on variations of jobs, specialty, years of experience and type of school, using the descriptive analytical method. The study was conducted on a random sample of 196 teachers and supervisors of science; 179 of whom are teachers and 17 are supervisors. The instrument is a survey that consisted of eight main criteria for the modern international trends in the technical development programs for teacher of science. The study had the following results: technical development programs for science teachers in KSA, in general, are averagely in accordance with the criteria of the international trends in the technical development programs designed for science teachers. The total average of the criteria measured by the survey is: (1.98). The study

had the recommendations of expanding and spreading in the direction of technical development done by the school as a development unit, ensuring the support of technical development in schools, building a plan for the technical development of science teachers, in light of the requirements of the STEM, and finally developing the standards of science teachers by activating social partnership with the scientific centers, research centers, and consultation centers/houses.

Keywords: Professional development, Professional development programs, Contemporary Global Trends.

المقدمة:

يُعد التطوير في مجال التعليم سمة من سمات المرحلة التعليمية المعاصرة، كما يعتبر المعلم ركيزة التطوير وأساس الإصلاح على مر العصور، وكانت مهمة الأنبياء والرسل هي تعليم الأمة وإرشادها إلى طريق الصلاح، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (سورة الجمعة، الآية:٢)، وعن جابر رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال (إن الله لم يبعثني معنِّتاً ولا متعنتاً، ولكن بعثني معلماً مُيسراً) (صحيح مسلم، ح ١٤٧٨). وهذا دليل على فضل مهنة المعلم عن غيرها من سائر المهن، ودور المعلم في إصلاح النشء خاصة متى ما وُفق إلى صدق النية ونبل المصدق والإخلاص في القول والعمل.

ويكاد يجمع الكُتّاب والباحثين التربويين أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو العمود الفقري في أي مشروع إصلاحي للتعليم (Wallace & Loughran, 2012) ويدرك المتخصصون وغير المتخصصين أن المباني النموذجية والمعامل المجهزة والمناهج المطورة مهمة جداً في تحقيق إصلاحات التعليم؛ لكن المعلم القوي الأمين والمتمكن في مجال تخصصه يعتبر أهم منها جميعاً (الغامدي وعبدالجواد، ٢٠١٠، ص٤٧٨). ويؤكد الشايع (١٤٣٠هـ، ص٢) أن أي مشروع إصلاحي للتعليم لا يصاحبه تطوير وتنمية المعلم ابتداء بسياسات ومعايير إعداده إلى آليات اختياره وتعينه، وضمان تطوره المهني المستمر، يعدّ تطويراً أبتراً لا يمكن أن يحقق أهدافه، وهو ما يؤكد أن كفاءة أي نظام تعليمي لا يمكن أن تجتاز كفاءة معلميه.

وقد تعددت المصطلحات الخاصة بالتنمية المهنية، ومنها: تدريب المعلمين الذي يُعد أقدم المصطلحات في هذا المجال، والتنمية المهنية، والنمو المهني، والتطور المهني، وتعلم المعلم. ويستخدم مصطلح التدريب على نطاق واسع بالتبادل مع المفاهيم الأخرى؛ إلا أن عدد من الدراسات تشير إلى أن ثمة فرق كبير بينهم؛ حيث يوضح مورانت (Morant, 1982, p6-8) "أن برامج تنمية المعلم أوسع من التدريب بمعناه القريب، إذ أنها تتعلق بالنمو المهني والأكاديمي والشخصي للمعلم، من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرد جانب واحد فيها". ويعتبر بولام (Bolam in Erant, 1987, p730) أن التدريب أثناء الخدمة يهدف بصفة أساسية إلى تطوير معرفة ومهارات واتجاهات المعلمين ليتمكنوا من تعليم الأبناء بفاعلية أكبر. وهذا يشير إلى أن التدريب يعبّر عن عملية مخططة بعيداً عن المعلم، وهدفه تطوير المعلم لخدمة العملية التعليمية. أما مصطلح التنمية المهنية أو التطوير المهني فإنه يعتني بأبعاد أكثر عمقاً؛ من أهمها وجود الدافعية والاستمرارية. ويرى هويل وجون (Hoyle & John, 1995, p64) أن التنمية المهنية تتسم بالاستمرارية والتناسب بين الخبرات العلمية والمعارف النظرية، وأنها تضيف بُعد المسؤولية الشخصية للفرد في تنمية ذاته، إضافة إلى ما تقدمه له مؤسسات التدريب؛ بحيث يقود ذلك كله إلى نموه وتطوره الشخصي، ونمو المؤسسة التي يعمل بها، ويوضح الشايع (١٤٣٤هـ، ص٦٢) أن التطور والنمو المهني للمعلم يتعدى مفهوم التدريب إلى ممارسة عدد من النشاطات المتنوعة، ويتطلب توسيع مفهوم التطور المهني لدى المعلم، وتحفيز المسؤولية الشخصية لديه، ومن ثم تحديد جوانب المحاسبية والتحفيز في آن واحد. وتعتمد هذه الدراسة مفهوم التنمية المهنية Professional Development كونه يتميز بشموليته وعمق وتعدد أبعاده ومستوياته، كما أنه يؤكد مفهوم التطور المهني الذي يعبّر عن التوجه الحديثة للمفهوم.

ومما سبق يمكن تعريف التنمية المهنية لمعلم العلوم بأنها عبارة عن عملية ديناميكية هادفة ومقصودة تحركها دوافع واتجاهات المعلم، وتتأكد فيها مسؤوليته في نموه المهني، ودوره في تطوير المؤسسة التعليمية والمجتمع المحيط به، وتتطلب دعم الإدارة وتفاعل ومشاركة المجتمع، وهي عملية متجددة وتتصف بالتطور المستمر في ضوء ما يستجد من المعارف والاتجاهات الحديثة في مجال التربية العلمية، ومتطلبات التنمية المهنية لمعلمي العلوم.

ورغم أن الاهتمام بالتنمية المهنية يستهدف عموم المعلمين؛ إلا أن تنمية معلم العلوم وتطويره تحظى باهتمام خاص على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، ذلك لما لمعلم العلوم من دور رئيس يرتبط بحركات الإصلاح والتطوير في التربية العلمية، وبالسياق الثقافي والاجتماعي والنظريات التربوية التي رافقت تلك الحركات، حيث أكدت دراسة داز وياجر (Dass & yager, 2009) أنه خلال الربع الأخير من القرن الحالي، أصبح من الواضح تماماً أن الإصلاحات المنشودة في تعليم وتعلم العلوم لا يمكن إنجازها دون بذل جهد كبير لإحداث تطوير مهني لمعلمي العلوم، كما أوضحت أن هناك ندرة في نماذج التنمية المهنية الفعّالة التي يمكن أن تحقق إصلاحات التربية العلمية المرجوة، وأن التنمية المهنية نفسها يجب أن تخضع لقدر كبير من الإصلاح.

وتتصدر التنمية المهنية لمعلم العلوم مقدمة أولويات البحث في التربية العلمية، حيث قامت جامعة الملك سعود من خلال مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بدراسة هدفت إلى تحديد الأولويات البحثية في التربية العلمية، وطُبّقت على عينة قدرها (٥٥) فرداً من المتخصصين والخبراء في المجال، وتناولت الدراسة ثمانية مجالات رئيسة، ووضحت النتائج أن موضوع التطوير المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة يأتي في مقدمة أولويات البحث في التربية العلمية (الشمراني، ١٤٣٣هـ).

ونظراً لأهمية التنمية المهنية لمعلمي العلوم فقد حظيت باهتمام الباحثين؛ حيث أُجريت العديد من الدراسات المتعلقة بها، ومنها: دراسة آبا وكاشيرا (Abha, Kashiri, 2005) وهدفت إلى فحص أثر جهود المنظمات التعليمية ودورها في بناء قدرات معلمي العلوم، ودراسة داز وياجر (Dass & Yager, 2009) واستهدفت تحليل تاريخ التنمية المهنية لمعلمي العلوم، ودراسة (الرواشدة، ٢٠١٢) وهدفت إلى مراجعة بحوث التطوير المهني لمعلم العلوم، ودراسة (الحربي والشمراني، ١٤٣٣هـ) واهتمت بحاجات التطوير المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، ودراسة (منصور والشمراني والدهمش والقضاة، ١٤٣٣هـ) وهدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية، ودراسة (الشايع، ١٤٣٤هـ) وهدفت إلى معرفة واقع التطور المهني المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام من وجهة نظر مقدمي البرامج.

وينبثق الاهتمام بقضية التنمية المهنية لمعلم العلوم من اعتبارات عدة تتعلق بالعلوم ذاتها والدور الذي تجسده في مناشط الحياة الإنسانية، ومن أهمها:

- طبيعة العلوم وخصائص تعليمها وتعلمها؛ وفي هذا يوضح المحيسن (٢٠٠٧، ص١٢٧) " أن هناك بعض الخصائص التي تمس تدريس العلوم دون غيره من التخصصات الأخرى نظراً لما تتمتع به من سمات التغيّر والتجديد وسمات الارتباط بحياة البشر اليومية، ولما تملكه من سمات الانبهار بدور العلوم في حياة الأفراد؛ ولذلك فلا غرابة إن تعددت طرائق تدريس العلوم وأساليب تعليمه، وإن تداخلت العلوم في كافة التخصصات تبعا لتداخلها في كافة مناحي الحياة".
- وتتأثر العلوم باستمرار في ضوء المستجدات والتحديات العالمية؛ وذلك نتيجة الضغوط والتحديات الاجتماعية والنمو الصناعي والتقني للمجتمع، وتفجر المعرفة العلمية وبداية سباق الفضاء، والقفزات التقنية في الأدوات والمواد

التعليمية وتطور فلسفة العلم وطبيعته، والاستياء من الطرائق والأساليب المستخدمة في تدريس العلوم (زيتون، ٢٠١٠، ص١٤٩؛ المطرفي، ٢٠١٤، ص٢).

- كما أن العلوم ترأس دور كبير في بناء مجتمعات المعرفة وتحقيق الريادة والتنافسية على مستوى دول العالم؛ ويدلل على ذلك أن الهدف الثالث من أهداف خطة التنمية العاشرة للمملكة العربية السعودية يؤكد على تعزيز منظومة العلوم والتقنية، وتشجيع البحوث والدراسات التطبيقية التي تسهم في التحول إلى مجتمع المعرفة، والاقتصاد القائم على المعرفة، كما يؤكد الهدف الحادي عشر والخاص بتنمية الموارد البشرية على رفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمعلم والمعلمة، ويؤكد على الارتقاء في مناهج العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٧هـ، ص ص١ -٢٦).

لذلك فإن التنمية المهنية لمعلمي العلوم تؤثر وتتأثر باستمرار بالاتجاهات والحركات الإصلاحية للتربية العلمية، وهو ما يقود إلى تغير مفاهيمها وتطور أبعادها باستمرار، وقد كشفت دراسة داز وياجر(**Dass & Yager, 2009**) والتي هدفت إلى تتبع نموذج اصلاحي للتنمية المهنية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي طبق لما يقارب خمسون عام، أنه حدث تغير كبير في أوجه قصور مفهوم التنمية المهنية لدى المعلمين من خلال تعزيز مفهوم التنمية المهنية التي تركز على التعلم المستمر للمعلمين، كما حدث تغيير في فكرة تركيز المعلمين المنصب على المحتوى التعليمي للعلوم إلى التركيز على أهمية العلم في حياة المتعلم الحقيقية. أيضاً حصلت تغيرات جذرية في مفهوم طبيعة العلوم، ولذلك هناك مطالبة بتطوير منظور جديد لتعليم العلوم في المدارس يعكس طبيعة العلوم المتغيرة، وطبيعة تعليمها وتعلمها. وهناك تطوران حدثا خلال تلك الفترة هما: تغير مفهوم التعليم أثناء الخدمة، وتغير مفهوم السمات المرغوبة في تعليم وتعلم العلوم مما أدى إلى ظهور

الحاجة الماسة لبرامج التنمية المهنية الفعالة التي تعالج على حد سواء تلك الحاجات، وهذه البرامج ثبت مع تعقب السجلات أنه ليس من السهل ايجادها.

وقد أوصت العديد من الدراسات المحلية والإقليمية والدولية على ضرورة الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة من أجل تطوير التنمية المهنية للمعلمين، مثل دراسات كل من (Mclintyre, 2002)، و (سليمان، ٢٠٠٥). و(بخش، ٢٠٠٩)، و(الناقة وأبو ورد، ٢٠٠٩)، ولذلك فإن تطوير التنمية المهنية لمعلمي العلوم يتطلب رصد الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية العلمية ونظم التنمية المهنية لتعليم وتعلم العلوم، والاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية.

وتُعرّف نجوى مصطفى (٢٠٠٥، ص١٣٧) الاتجاهات العالمية المعاصرة في سياق التنمية المهنية لمعلمي العلوم بأنها "عبارة عن معايير ومحددات أو مؤشرات لتحسين برامج إعداد وتدريب معلم العلوم، ويندرج تحتها عدد من المحاور التي تهدف إلى الارتقاء بمستوى المعلم وتقدمه". وهو ما يعني ضرورة البحث في جميع الخبرات النظرية والتطبيقية التي استجدت في الدول المتقدمة في مجال التربية العلمية، ونظم التنمية المهنية لمعلمي العلوم، والتي تناولتها الادبيات والدراسات، والتي يمكن في ضوءها بناء معايير دقيقة لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم.

وتُظهر الأدبيات والدراسات السابقة تأثر التربية العلمية بالعديد من الحركات والاتجاهات الإصلاحية وخاصة خلال الربع الأخير من القرن الحالي، ومن أشهرها حركة المشروع الأمريكي **(Project 2061)** العلم لجميع الأمريكيين **(Science for all Americans SFAA)**، وحركة المعايير الوطنية للتربية العلمية **(National Science Education Standards NSES, 1996)**

والمدعومة من المجلس الوطني الأمريكي للبحوث **NRC** (زيتون، ٢٠١٠، ص ص٣٤٠ -٣٤١؛ وعبدالسلام، ٢٠٠٦، ص٧٧؛ العطار، ٢٠٠٥، ص ص٩ -١٠).

وقد أكدت تلك الاتجاهات على عدد من المفاهيم في التربية العلمية، من أهمها (زيتون، ٢٠١٠، ص٢٨٧؛ وعبدالسلام، ٢٠٠٦، ص٧٧) تعزيز الثقافة العلمية، وأن تكون العلوم ممتعة، وقابلة للفهم، وفي متناول الجميع، وأن يتحقق من خلالها مبادئ النظرية البنائية، وأن تمكن الطلبة من ممارسة الاستقصاء العلمي، ومهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتعرّف المخاطر، وزيادة ثقافة المجتمع بقيمة المعرفة والعلم والتقنية، وتداخلات العلوم المتبادلة مع البيئة وكيفية المحافظة عليها والحد من تدهورها.

وتزايدت مؤخراً الاتجاهات التي تنادي بتكامل العلوم، ومن تلك الاتجاهات مدخل العلم والتقنية والمجتمع (Science & Technology & Society STS)، والذي يركز على تعليم وتعلم العلوم في سياق الخبرة الإنسانية (Dass & Yager, 2009)، ومدخل العلم والتقنية والمجتمع والبيئة (Science & Technology & Society & Environment STSE) والذي يضيف بعد البيئة على مدخل STS (المطرفي، ٢٠١٤، ص٧). ومؤخراً تصدر اتجاه حديث وهو تكامل تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات أو ما يعرف بتعليم ستم **(STEM Education)** كاتجاه نوعي معاصر تطالب فيه قيادات الدول المتقدمة بضرورة تطوير كفايات المعلمين لمعالجة أوجه النقص في المهارات ذات الصلة بهذا المجال (Thomasian, 2011**)**.

ويعتقد المهتمون باتجاه تعليم STEM أنه سيساعد على تحسين نتائج مخرجات التخصصات الأربع: العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات باستخدام نهج متعدد التخصصات (William, Dugger, 2013). ولأن الابتكارات والمخترعات الحديثة

تتداخل فيها هذه التخصصات، فإن تعليم STEM يحظى باهتمام المنظمات الدولية التي تسعى إلى تطوير مواردها البشرية من المجالات التخصصية التي تدعم الابتكار والتنافسية، ومنها رابطة الحكام الأمريكية National Governors Association NGA والتي تنادي بضرورة زيادة كفاءة المعلمين في مجال STEM، وزيادة اعداد الطلبة الذين يتابعون الدراسات المتقدمة ذات الصلة بهذا الاتجاه **(Thomasian, 2011).**

كما عُقدت العديد من المؤتمرات لتوجيه الاهتمام بمجال STEM ومنها مؤتمر قمة دعم مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM والذي نظمته الولايات المتحدة الأمريكية في يونيو ٢٠١٢، والمؤتمر العربي الأول لعلوم الروبوت والمتخصص في مجال العلوم و التقنية والهندسة والرياضيات STEM وعقدته الجمعية العربية للروبوت بالتعاون مع مركز اليوبيل للتميز التربوي التابع لمؤسسة الملك الحسين بالاردن خلال الفترة من ١٤ -١٦ اكتوبر ٢٠١٢. كما نظمت جامعة الملك سعود مؤخراً خلال الفترة من ١٦ - ١٤٣٦/٧/١٨هـ مؤتمر التميّز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وتناول المؤتمر ثلاثة محاور رئيسة وكان من أهم ما تضمنته، إعداد معلمي العلوم وتطويرهم المهني في ضوء متطلبات STEM، والتطوير في مجال تعليم وتعلم مناهج العلوم والرياضيات، والبحوث الإجرائية في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات.

وفي اطار اهتمام الباحثين بمجال STEM أجريت عدد من الدراسات ذات العلاقة بهذا المجال، منها دراسة **(Lantz & Jr., 2009)** و التي اهتمت بتصميم برامج STEM بالاستناد إلى المعايير العالمية، ودراسة **(Scott, 2011)** والتي اهتمت بتعليم STEM ودوره في تطوير الإقتصاد، ودراسة (أمبوسعيدي، والحارثي،

والشحيمية، ١٤٣٦هـ) وهدفت إلى تقصي أثر معتقدات معلمي العلوم بسلطنة عمان نحوى منحى STEM، ودراسة (المحيسن وخجا، ١٤٣٦هـ) والتي اهتمت بالتطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، ودراسة (الدوسري، ١٤٣٦هـ) وهدفت إلى التعرف على واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية، ولم تجرى – على حد علم الباحثة – دراسات محلية تناولت موضوع تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه STEM بوصفه اتجاه معاصر.

وفي ظل الاتجاهات وتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، فإن هناك حاجة ماسة إلى فهم أفضل للعوامل والظروف التي يمكن أن تؤثر في مواقف المعلمين نحو هذه الاتجاهات، وأن هناك حاجة ماسة إلى تبني وجهة نظر جديدة للتطوير والتنمية المهنية للمعلمين تعالج القصور في تخصص مثل هذه التوجهات الحديثة، ومعرفة علاقة التنمية المهنية المستمرة في تعزيز تطوير المعلمين. وقد أثبتت نتائج عدد من الدراسات أن الأساليب التقليدية في تدريب المعلمين تواجه قصور في تحقيق مخرجاتها المتوقعة (القرشي، ٢٠١٢)؛ و (القرني، ٢٠١٢)؛ و (معمار، ٢٠٠٨). كما أن هناك سلبيات في برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة، من أهمها تركيزها على الاسلوب النظري والتلقين، وأنها لا تستند إلى حاجات المعلمين الفعلية (الأنصاري، ٢٠٠٤)؛ (منصور والشمراني والدهمش والقضاة، ١٤٣٣هـ)؛ (الحربي والشمراني، ١٤٣٤هـ)، (الشايع، ١٤٣٤هـ).

من جانب آخر ونظراً للتحول في مفهوم التنمية المهنية للمعلمين بوصفها نشاط تعليمي مستمر، اتجهت العديد من نظم التعليم في دول العالم إلى تبني اتجاهات حديثة للتنمية المهنية؛ وذلك لمعالجة القصور في ممارسات تطوير المعلمين من خلال مراكز التدريب المركزية، ومن أبرز تلك الاتجاهات اتجاه التنمية المهنية من خلال

المدرسة كوحدة للتطوير، ووفقاً لمعطيات دراسات كل من مدبولي (٢٠٠٢)؛ وسليمان (٢٠٠٥)؛ وسمور (٢٠٠٦)؛ وثابت (٢٠٠٧)؛ ونصر(٢٠٠٧)؛ وعشيبة(٢٠١٠) فإن هذا الاتجاه ظهر كردة فعل لانخفاض جودة النظام التعليمي وتدني نتائج الطلبة بسبب افتقاد المعلم والمدرسة لاستقلاليتيهما، فضلاً عن أن تدريب المعلمين خارج المدرسة لم يعد يلبي حاجات المعلمين في كثير من الأحيان.

وفي ضوء اتجاه المدرسة كوحدة للتطوير يؤكد (فيندراك، واغنر، كيغان، لاشي، ليمونز، غارنيه، هوويل، هيلسينغ، وراسموسن، ٢٠١٢، ص ص٦ -٧) أن إنجاز المتعلمين لن يتغير ما لم نوجد مدارس ومناطق يتعلم فيها المربين جميعاً كيف يغيرون مهاراتهم بوصفهم معلمين وقادة تدريسييّن تغيراً ذا شأن، وأن الاصلاحات الرامية إلى خفض حجم الصفوف وزيادة المعلمين وإيجاد معايير أكاديمية وتحسين المناهج والتقويم وغيرها، كلها أمور مفيدة ولكنها لن تؤدي بحد ذاتها أو بالتضافر بينها إلى تحسين التعليم والتعلم، وأنه لا بد من التركيز على كيفية تطوير مهارات التعليم والتعلم وقيادة التدريس.

وقد حظي اتجاه التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير باهتمام عدد من الباحثين حيث أُجريت على المستوى الدولي والإقليمي بعض الدراسات ذات العلاقة بهذا المجال، ومنها دراسات كل من (Newmann, King, Bruce, & Youngs, 2000)، و (الشلبي، ٢٠٠٥)؛ و (سمور، ٢٠٠٦)؛ و (ثابت، ٢٠٠٧)؛ و (نصر، ٢٠٠٧) و (Stigler & Hiebert, 2009)؛ وعشيبة(٢٠١٠). و لم تجرى - على حد علم الباحثة – أي دراسة محلية تتناول اتجاه التنمية المهنية لمعلمي العلوم من خلال المدرسة كوحدة للتطوير.

وفي ظل تلك الاتجاهات والحركات الإصلاحية والتطويرية المتجددة؛ تزايدت الاتجاهات التي تطالب باستناد التربية العلمية إلى المعايير والمحكات التخصصية،

ومن أهمها حركة المعايير الوطنية للتربية العلمية National Science Education Standards NSES (1996) والتي تضمنت معايير خاصة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، و معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لمعلمي العلوم National Science Teachers Association NSTA (NSTA, 2006)، وقد تم تحديث معايير NSTA مؤخراً عام ٢٠١٢ في ضوء متطلبات تعليم STEM (NSTA, 2012)، كما صدرت مؤخراً معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards NGSS, 2013) والتي تعتبر من أحدث المعايير في التربية العلمية، والتي بُنيت من أجل تحديد الرؤية المستقبلية لتعليم العلوم. وهذه المعايير لا تحدد موضوعات بعينها لبرامج التنمية المهنية، بقدر ما ترسم أُطر ومحددات لتلك البرامج، كما تؤكد معظمها على ضرورة تماسك البرامج، وأن يتعلم المعلمون من خلال الاستقصاء العلمي، كما تؤكد على تكامل المعرفة العلمية والتربوية، وأن تتسق مع الواقع الحقيقي الذي يحدث داخل الفصول الدراسية.

واستجابة لتلك الاتجاهات أصدرت وزارة التربية والتعليم بالمملكة ممثلة في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (١٤٣١هـ ب، ص ص٨ -١١) معايير مهنية عامة للمعلمين بمسمى المعايير المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، كما طور فريق التطوير المهني لمشروع الرياضيات والعلوم الطبيعية بالمملكة خطة للتطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء برامج التطوير المهني المقدمة وفي ضوء مناهج الرياضيات والعلوم المطورة (الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، ١٤٣١هـ، ص ص ١٢ -١٦).

وقد حظي موضع تطوير معايير للنمو المهني لمعلمي العلوم باهتمام الباحثين على المستويات الدولية والإقليمية والوطنية، حيث أُجريت العديد من الدراسات ذات العلاقة بهذا المجال، مثل دراسات كل من (Mundry, 2005)؛ و (,

(Willcuts2009)؛ و **(**Willson, 2013**)**؛ و **(** Loucks-Horsley, Stile, Mundry, Love & Hewson, 2010**)**؛ و المزروع **(**Almazroa, 2013**)**؛ و (الغامدي، ١٤٣٤هـ). ورغم أن دراستي المزروع والغامدي استهدفتا بناء معايير خاصة بالنمو المهني لمعلمي العلوم، إلا أن أي منهما لم تتعرضا لاتجاه STEM كتوجه حديث في تعليم وتعلم العلوم، كما لم تتناولا اتجاه المدرسة كوحدة للتطوير بوصفه اتجاه حديث يمكن الاستناد إليه عند وضع تصور لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، كما لم تتعرضا لمعايير تعليم العلوم للجيل القادم NGSS والتي صدرت مؤخراً عام ٢٠١٣ وهو مما تبحثه هذه الدراسة.

وتبذل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهود متقدمة في مجال تنمية وتطوير المعلمين وخاصة معلمي العلوم؛ ووفقاً للغامدي (٢٠١٠) فقد أنشئت وزارة التعليم ٤٢ مركزا لتدريب المعلمين والمعلمات بواقع مركز في كل إدارة تعليمية، وتقوم هذه المراكز وفقاً لسياسات معتمدة بتقديم البرامج والدورات لتطوير الكفايات المهنية والتخصصية للمعلمين، إلا أن جهود هذه المراكز تواجهها تحديات مستمرة من أهمها: الزيادة السكانية والتوسع والانتشار الجغرافي في أعداد المدارس، وزيادة الاعباء المهنية الملقاة على كاهل المعلمين وغيرها من التحديات؛ وهو ما يجعل الاستفادة من تلك البرامج قاصراً ومحدوداً وهو ما أثبتته دراسات كل من (القرشي، ٢٠١٢)؛ و (القرني، ٢٠١٢)؛ و (معمار، ٢٠٠٨)

وتماشياً مع الاهتمامات الدولية اتجهت وزارة التعليم مؤخراً لتطوير خطط وأساليب جديدة للتطوير والتنمية المهنية من خلال مشروع "أُنموذج تطوير المدارس"، والذي يهدف إلى تمكين المدرسة من تطوير نفسها ذاتيا من خلال العمل على إعادة التأهيل التخصصي والتربوي للمعلمين عبر مختلف برامج التنمية المهنية المستمرة التي تُديرها وتوجهها، على أن تخطط هذه البرامج في ضوء مفهوم الكفايات

والمهارات والمتغيرات والاتجاهات المعاصرة (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، ١٤٣٣هـ). وقد رصدت نتائج بعض الدراسات العالمية والإقليمية التي قامت بقياس الاداء التدريسي والممارسات الصفية، وتحليل الوثائق التعليمية الخاصة بمعلمي العلوم مؤشرات تُنبئ ببوادر نجاح الاتجاه المرتكز إلى المدرسة في تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنياً، حيث كشفت دراسات كل من (Stigler & Hiebert, 2009)؛ و (نصر، ٢٠٠٧)، و (الشلبي، ٢٠٠٥)، و (Jeanpierre, Oberhauser, & Freeman, 2005)؛ و (Newmann, King, & Youngs, 2000) أن برامج التنمية المهنية المخصصة لمعلمي العلوم والتي وجهتها وأدارتها المدارس ذاتياً حققت أثر ايجابي انعكس على أداء المعلمين، وأوصت بضرورة الاستمرار في تقصي أثر هذا الاتجاهـ، وهو مما تستهدفه هذه الدراسة.

يتضح مما سبق أهمية تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والتي استجدت في السنوات الأخيرة وانعكست على نظم التنمية المهنية لمعلمي العلوم، ونظراً لمحدودية الدراسات المحلية التي تناولت موضع تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، ولعدم وجود دراسات سابقة محلياً -على حد علم الباحثة - تناولت تحديداً اتجاه STEM

، واتجاه التنمية المهنية لمعلمي العلوم من خلال المدرسة كوحدة للتطوير، لذلك كله جاءت هذه الدراسة لاستقراء الاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية العلمية، واستخلاص معايير مهنية خاصة ببرامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، ثم فحص مدى توافر تلك المعايير في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم وذلك من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، ثم تقديم تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم؟

السؤال الثاني: ما درجة توافر معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم؟

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

١. التعرف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم، واستخلاص معايير يمكن في ضوئها فحص واقع برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم.
٢. التعرف على درجة توافر معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم.
٣. تقديم تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم يواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تواكب توجهات خطط التنمية التاسعة والعاشرة بالمملكة العربية السعودية في الاهتمام برفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمعلم والمعلمة، والارتقاء في مناهج العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية. وتستجيب هذه الدراسة لحركات تطوير التربية العلمية، والاهتمام العالمي والاقليمي والدولي المتزايد باتجاه STEM، وأيضاً تستجيب الدراسة لحركات إصلاح التنمية المهنية لمعلمي العلوم نفسها، والاهتمام العالمي والاقليمي والدولي المتزايد باتجاه المدرسة كوحدة للتطوير.كما تعرض الدراسة واقع تجربة المملكة العربية السعودية في مجال التنمية المهنية لمعلمي العلوم من خلال المدارس التقليدية، والمدارس التي تطبق مشروع "أنموذج تطوير المدارس" والذي يُنفذ في عدد محدود من مدارس التعليم العام بالمملكة وتتجه وزارة التعليم إلى التوسع فيه في ضوء ما يحققه من مخرجات، وتطور هذه الدراسة قائمة معايير لتأطير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، كما تقدم تصور مقترح يمكن أن يساعد في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم.

مصطلحات الدراسة

برامج التنمية المهنية Professional Development Programs

تعرف الباحثة برامج التنمية المهنية إجرائياً بأنها عبارة عن جميع الأنشطة والخبرات المنظمة التي تخططها المدرسة و مراكز التدريب ووحدات تطوير المدارس التابعة لوزارة التعليم في ضوء الحاجات الحالية والمستقبلية لمعلمات العلوم وللمؤسسة التعليمية، مثل الدورات التدريبية، وورش العمل، والندوات، والنشرات التوجيهية، والقيام بالبحوث الإجرائية وغيرها، وذلك بقصد تطوير أدائهن وتنمية معارفهن، ومهاراتهن، واتجاهاتهن مدى حياتهن المهنية.

الاتجاهات العالمية المعاصرة Contemporary Global Trends

تعرف الباحثة الاتجاهات العالمية المعاصرة اجرائياً بأنها عبارة عن جميع الخبرات النظرية والتطبيقية التي استجدت في الدول المتقدمة في مجال التنمية المهنية لمعلمي العلوم، والتي تناولتها الادبيات والدراسات، ويمكن في ضوءها تطوير معايير معينة يمكن أن تسهم في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاته :

منهج الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

مجتمع الدراسة: جميع معلمات ومشرفات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهن ٤٩٥ معلمة ومشرفة علوم، منهن (٤٧٢) معلمة، و(٢٣) مشرفة.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في بعض معلمات العلوم وجميع مشرفات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وعددهن (١٩٦) معلمة ومشرفة علوم، أي ما يعادل (٤٠ ٪) من مجتمع الدراسة الأصل، منهن (١٧٩) معلمة، و(١٧) مشرفة واللاتي استجبن للاستبانة.

أداة الدراسة: استبانة من إعداد الباحثة تم تطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم.

إجراءات الدراسة :

تم اتباع الخطوات التالية في تطبيق إجراءات الدراسة:

أولاً : إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.

بعد مراجعة الدراسات السابقة، والتجارب والمشاريع المحلية والدولية، والكتب والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتحليل محتواها، وفي ضوء ذلك طورت الباحثة قائمة المعايير المقترحة أولاً ثم إعداد الاستبانة، والتي تكونت في صورتها الأولية من ثمانية معايير رئيسة، يندرج تحتها (٧٩) مؤشر رأت الباحثة أنها يمكن أن تستوعب أهم معايير التنمية المهنية لمعلمي العلوم.

- **صدق الأداة:** للتحقق من صدق الاستبانة استخدمت الباحثة صريقتين.

١. **الصدق الظاهري:** حيث تم عرض الأداة على عدد (14) مُحكم من المختصين في مجال التربية والتطوير المهني ومناهج وطرق تدريس العلوم، وبعد تجميع آراء المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها المحكمين، وإلغاء العبارات التي رأى مجموعة كبيرة منهم إلغاءها؛ وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثمانية معايير و(٦٢) عبارة.

٢. **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:** تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٤) معلمة علوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient) ووضحت النتائج أن مؤشرات الاستبانة ترتبط مع الدرجة الكلية للمعيار الذي تمثله ارتباطاً ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (١) و(٢).

جدول (١) نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة (ن= ٣٤)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المعيار الأول: تخطيط برامج التنمية المهنية											
١	٠,٧٩٨**	٢	٠,٧٦٧**	٣	٠,٧٩٨**	٤	٠,٨١٣**	٥	٠,٨١٥**		
المعيار الثانى: محتوى برامج التنمية المهنية											
٦	٠,٦١٤**	٧	٠,٦٠٠**	٨	٠,٥٧٩**	٩	٠,٦٧٥**	١٠	٠,٦٤٥**	١١	٠,٦٦٠**
١٢	٠,٦٠٥**	١٣	٠,٦١٢**	١٤	٠,٦٤٤**	١٥	٠,٦٢٩**	١٦	٠,٥٨٧**	١٧	٠,٥٦١**
١٨	٠,٦٦٧**	١٩	٠,٥٩٤**	٢٠	٠,٦٥٠**	٢١	٠,٦٢٥**	٢٢	٠,٥٩١**		
المعيار الثالث: تنفيذ برامج التنمية المهنية											
٢٣	٠,٧٥٥**	٢٤	٠,٧٥٧**	٢٥	٠,٧٥٨**	٢٦	٠,٦٢٨**	٢٧	٠,٧٢٢**	٢٨	٠,٧٤٨**
٢٩	٠,٦١٦**	٣٠	٠,٧١٩**								

المعيار الرابع: تقويم برامج التنمية المهنية									
٣١	٠,٨٣٣**	٣٢	٠,٨٠٦**	٣٣	٠,٨١٣**	٣٤	٠,٨٤٤**		
المعيار الخامس: خصائص برامج التنمية المهنية									
٣٥	٠,٦٠٤**	٣٦	٠,٦٢٢**	٣٧	٠,٥٨٤**	٣٨	٠,٧٣١**	٣٩	٠,٧٦٠**
٤١	٠,٨٤٢**	٤٢	٠,٧٦٤**	٤٣	٠,٧١٩**				
المعيار السادس: دعم ومساندة برامج التنمية المهنية									
٤٤	٠,٧٦٣**	٤٥	٠,٧٩٧**	٤٦	٠,٨١٣**	٤٧	٠,٧٧٠**	٤٨	٠,٧٨٣**
المعيار السابع: تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات **STEM**									
٤٩	٠,٨١٦**	٥٠	٠,٧٩٠**	٥١	٠,٨٠٦**	٥٢	٠,٧٤٧**	٥٣	٠,٨٤١**
المعيار الثامن: التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير									
٥٥	٠,٥٨٤**	٥٦	٠,٦١٢**	٥٧	٠,٥٤٥**	٥٨	٠,٦٨٨**	٥٩	٠,٧٦٨**
٦١	٠,٨٠٩**	٦٢	٠,٥٩٨**						

جدول (٢) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة (ن= ٣٤)

رقم المعيار	معايير الاستبانة	عدد المؤشرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	تخطيط برامج التنمية المهنية	٥	٠,٦٠١	دال عند ٠,٠١
٢	محتوى برامج التنمية المهنية	١٧	٠,٧٦٣	دال عند ٠,٠١
٣	تنفيذ برامج التنمية المهنية	٨	٠,٦٥٦	دال عند ٠,٠١
٤	تقويم برامج التنمية المهنية	٤	٠,٥٣٣	دال عند ٠,٠١
٥	خصائص برامج التنمية المهنية	٩	٠,٦٩٢	دال عند ٠,٠١

٦	دعم ومساندة برامج التنمية المهنية	٥	٠,٥٢٤	دال عند ٠,٠١
٧	تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات **STEM**	٦	٠,٥٧٥	دال عند ٠,٠١
٨	التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير	٨	٠,٦٢٧	دال عند ٠,٠١

- **ثبات أداة الدراسة:** للتحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، ثم أعادت تطبيق الاستبانة عليهن مرة اخرى بفاصل أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient) بين درجات التطبيقين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٣).

جدول (٣) معامل ثبات الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق (ن= ٣٤)

رقم المعيار	معايير الاستبانة	عدد المؤشرات	معامل الارتباط
١	تخطيط برامج التنمية المهنية	٥	٠,٨٩٨
٢	محتوى برامج التنمية المهنية	١٧	٠,٨٢٩
٣	تنفيذ برامج التنمية المهنية	٨	٠,٨٤٤
٤	تقويم برامج التنمية المهنية	٤	٠,٧٨٢
٥	خصائص برامج التنمية المهنية	٩	٠,٧٦٦
٦	دعم ومساندة برامج التنمية المهنية	٥	٠,٨٣١
٧	تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM	٦	٠,٩١٩
٨	التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير	٨	٠,٨٥٨
	الدرجة الكلية للاستبانة	٦٢	٠,٩١٣

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات لمعايير الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق تراوحت ما بين (٠,٧٦٦ - ٠,٩١٩)، كما بلغ معامل الثبات العام للاستبانة ككل (٠,٩١٣)، وهي قيم تؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات جيدة.

ثانياً: تم تطبيق الإستبانة على العينة.

ثالثاً: تم إجراء المعالجة الإحصائية، واستخلاص الاستنتاجات، وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال مراجعة وتحليل الدراسات السابقة، والتجارب والمشاريع المحلية والدولية، والكتب والمراجع ذات العلاقة، ومن ثم طُورت قائمة المعايير المقترحة للدراسة.

نتيجة السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: ما درجة توافر معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم على كل معيار، ثم على الدرجة الكلية للاستبانة. وفيما يلى عرض للنتائج المتعلقة بكل معيار ومؤشراته الداخلية:

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الأول:** تخطيط برامج التنمية المهنية: يوضح الجدول رقم (٥) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الأول: تخطيط برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية.

جدول (٤) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الأول: تخطيط برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
١	يوجد لبرامج التنمية المهنية رؤية واضحة مرتبطة بتعلم العلوم.	ت	٧٢	١٠٩	١٥	٢,٢٩	٠,٦٠	متوسطة	٤
		٪	٣٦,٧	٥٥,٦	٧,٧				
٢	يوجد لبرامج التنمية المهنية أهداف محددة مرتبطة بتعلم العلوم.	ت	٨٧	١٠٠	٩	٢,٤٠	٠,٥٨	كبيرة	١
		٪	٤٤,٤	٥١,٠	٤,٦				
٣	تتوافق برامج التنمية المهنية مع السياسات الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار.	ت	٧٧	١٠٦	١٣	٢,٣٣	٠,٦٠	متوسطة	٣
		٪	٣٩,٣	٥٤,١	٦,٦				
٤	تتوافق برامج التنمية المهنية مع التوجهات العالمية للتطوير المهني لمعلمي العلوم.	ت	٧٢	٩٨	٢٦	٢,٢٣	٠,٦٧	متوسطة	٥
		٪	٣٦,٧	٥٠,٠	١٣,٣				
٥	تستهدف برامج التنمية المهنية تحقيق أهداف مناهج العلوم القائمة.	ت	٨٥	٩٨	١٣	٢,٣٧	٠,٦١	كبيرة	٢
		٪	٤٣,٤	٥٠,٠	٦,٦				
المتوسط الحسابى العام						٢,٣٢	بدرجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المعيار الأول: تخطيط برامج التنمية المهنية يتوافق (بدرجة متوسطة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب وجود خطط فعلية للتطوير المهني لمعلمي العلوم ومنها: الخطة التنفيذية لبرنامج التطوير المهني لمعلمي العلوم في مشروع المناهج المطورة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩ هـ)، وخطة فريق التطوير المهني لمعلمي العلوم (الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، ١٤٣١هـ)، وخطة برامج التطوير المهني لإدارة التدريب التربوي بالمدينة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ) ومعظمها خطط مترادفة ومتكاملة من حيث أهدافها ومحتواها، وهو ما يبرر أن تخطيط برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم بالمدينة المنورة قد لامس الواقع بدرجة متوسطة، كما أن العينة رأت أن "تخطيط البرامج يستهدف تحقيق أهداف مناهج العلوم القائمة" بدرجة كبيرة وبمتوسط قدره (٢,٣٧)، وربما يعود ذلك لأن معظم الخطط السابقة اهتمت كما يوضح محتواها بتمكين معلمات العلوم من فهم محتوى وطريقة تدريس مناهج العلوم القائمة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معمار (٢٠٠٨) التي أظهرت أن أهداف البرامج المقدمة لمعلمي العلوم في الصف الثالث المتوسط ترتبط بدرجة ضعيفة بأهداف تدريس العلوم، كما تختلف مع نتيجة دراسة الغامدي (Alghamdi, 2011) التي أظهرت أن برامج التنمية المهنية للمعلمين تفتقر إلى التخطيط السليم، في حين أن نتائج دراسة الشايع (١٤٣٤هـ) وضحت أن خطة التطوير المهني لمعلمي العلوم لم تكن واضحة بدرجة كافية من وجهة نظر العينة، وقد يعود سبب هذه الاختلافات إلى زيادة الاهتمام بالتطوير المهني بمعلمي العلوم بعد انطلاق مشروع الملك عبدالله لتطوير تعليم العلوم والرياضيات وصدور الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام(١٤٣١هـ أ)

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الثانى:** محتوى برامج التنمية المهنية: يوضح الجدول (٥) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الثانى: محتوى برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية.

جدول (٥) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن

لدرجة توافق المعيار الثانى: محتوى برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
٦	تعمق البرامج فهم المعلمات للمحتوى العلمي لمناهج العلوم.	ت	٦٩	١١٠	١١٧	٢,٢٧	٠,٦١	متوسطة	١١
		٪	٣٥,٢	٥٦,١	٨,٧				
٧	تُمكّن البرامج المعلمات من تدريس المحتوى العلمي لمناهج العلوم.	ت	٨٤	٩٨	١٤	٢,٣٦	٠,٦١	كبيرة	٧
		٪	٤٢,٩	٥٠,٠	٧,١				
٨	تساعد البرامج المعلمات على فهم طبيعة العلم وعملياته.	ت	٩٧	٨٤	١٥	٢,٤٢	٠,٦٣	كبيرة	٣
		٪	٤٩,٥	٤٢,٨	٧,٧				

٩	تعمق البرامج فهم المعلمات لفلسفة النظرية البنائية.	ت	٧٣	١٠٧	١٦	٢,٢٩	٠,٦١	متوسطة	١٠
		٪	٣٧,٢	٥٤,٦	٨,٢				
١٠	تقدم البرامج النشاطات المحفزة للتفكير الابتكاري للمعلمات.	ت	٥٦	١١١	٢٩	٢,١٤	٠,٦٥	متوسطة	١٤
		٪	٢٨,٦	٥٦,٦	١٤,٨				
١١	تساعد البرامج المعلمات على فهم انماط تعلم الطالبات.	ت	٨٥	٩٤	١٧	٢,٣٥	٠,٦٣	كبيرة	٨
		٪	٤٣,٣	٤٨,٠	٨,٧				
١٢	تُمكّن البرامج المعلمات من دمج التقنية في تعليم العلوم.	ت	٩٥	٩٢	٩	٢,٤٤	٠,٥٨	كبيرة	٢
		٪	٤٨,٥	٤٦,٩	٤,٦				

١٣	تنمي البرامج مهارات المعلمات في التعامل مع احتياجات تعلم الطالبات.	ت	٧٧	١٠٥	١٤	٢,٣٢	٠,٦٠	متوسطة	٩
		٪	٣٩,٣	٥٣,٦	٧,١				
١٤	تُمكّن البرامج المعلمات من معالجة مشكلة التصورات البديلة لدى الطالبات.	ت	٦٩	١٠٠	٢٧	٢,٢١	٠,٦٧	متوسطة	١٢
		٪	٣٥,٢	٥١,٠	١٣,٨				
١٥	تطور البرامج مهارات المعلمات في تصميم الأنشطة العلاجية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	ت	٥٨	٨٤	٥٤	٢,٠٢	٠,٧٦	متوسطة	١٦
		٪	٢٩,٦	٤٢,٨	٢٧,٦				

م	العبارة								
١٦	تطور البرامج مهارات المعلمات في تصميم الأنشطة الاثرائية للطالبات الموهوبات.	ت	٦٦	٩٦	٣٤	٢,١٦	٠,٧٠	متوسطة	١٣
		٪	٣٣,٧	٤٩,٠	١٧,٣				
١٧	تُنمي البرامج مهارات المعلمات في أساليب تقويم الطالبات.	ت	٩٠	٩١	١٥	٢,٣٨	٠,٦٣	كبيرة	٥
		٪	٤٥,٩	٤٦,٤	٧,٧				
١٨	تمكّن البرامج المعلمات من مهارات إدارة البيئة الصفية.	ت	٨٦	٩٦	١٤	٢,٣٧	٠,٦١	كبيرة	٦
		٪	٤٣,٩	٤٩,٠	٧,١				
١٩	تطور البرامج المهارات والقدرات القيادية للمعلمات.	ت	٩١	٩٤	١١	٢,٤١	٠,٦٠	كبيرة	٤
		٪	٤٦,٤	٤٨,٠	٥,٦				

٢٠	تنمي البرامج الاتجاهات والقيم الأخلاقية المهنية للمعلمات.	ت	١٠٢	٨٢	١٢	٢,٤٦	٠,٦١	كبيرة	١
		٪	٥٢,١	٤١,٨	٦,١				
٢١	تُقدم البرامج للمعلمات نشاطات للتفاعل مع قضايا ومشكلات العلوم المحلية.	ت	٥٢	١٠٧	٣٧	٢,٠٨	٠,٦٧	متوسطة	١٥
		٪	٢٦,٥	٥٤,٦	١٨,٩				
٢٢	تُقدم البرامج للمعلمات نشاطات للتفاعل مع قضايا ومشكلات العلوم العالمية.	ت	٤٢	١٠١	٥٣	١,٩٤	٠,٧٠	متوسطة	١٧
		٪	٢١,٤	٥١,٥	٢٧,١				
المتوسط الحسابى العام						٢,٢٥	بدرجة متوسطة		

يظهر الجدول رقم (٥) أن المعيار الثانى: محتوى برامج التنمية المهنية يتوافق (بدرجة متوسطة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم. ويمكن تفسير هذه

النتيجة بأن محتوى برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، يرتبط بصورة كبيرة في كثير من أجزائه بمناهج العلوم القائمة وهي مناهج مبنية في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، وبالتالي فإن التمكن من محتواها وطرق تدريسها يدعم نتيجة توافق المحتوى مع الاتجاهات العالمية. كما أن حصول مؤشر "تنمي البرامج الاتجاهات والقيم الأخلاقية المهنية للمعلمات" على المرتبة الأولى بين مؤشرات هذا المعيار وبدرجة متوسطة، ربما يدل على أن البرامج تستهدف بشكل جيد تنمية الاتجاهات والقيم المهنية لمعلمي العلوم، والتي تعتبر من الأسس المهمة لتحسين ممارسات التدريس وتطوير المعلمين، وقد أكدت دراسات كل من (مصطفي، ٢٠٠٥)؛ و(**Lee, 2005**)؛ و(نصر، ٢٠٠٧)؛ و(الغامدي، ١٤٣٤هـ) أن من أهم أهداف برامج التنمية المهنية تعزيز ثقة وانتماء المعلمين بأنفسهم ووظيفتهم بالمدرسة التي يعملون بها، وتعزيز الإحساس بالمسؤولية الذاتية والوطنية، كما أن دراسات كل من **(**Guskey & Sparks, 2002; Desimone, Smith, & Ueno, 2006، Desimone, 2011 **)** وضحت أن التنمية المهنية الفعّالة للمعلمين ولمعلمي العلوم خاصة تتأثر بعدد من العوامل من أهمها خصائص المعلم المتعلقة بقناعاته واتجاهاته، وبالتالي فإن تحقيق هذا المؤشر يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم. أما حصول مؤشر " تُقدم البرامج للمعلمات نشاطات للتفاعل مع قضايا ومشكلات العلوم العالمية"، على المرتبة السابعة عشر والأخيرة بين مؤشرات المعيار الثاني بمتوسط حسابي قدره (١,٩٤) وبدرجة توافق (متوسطة)، فربما يعود ذلك لعدم وجود طرح ملموس لهذه القضايا ضمن خطط التطوير المهني لمعلمي العلوم، وتتفق هذه النتيجة لحد ما مع نتيجة دراسة (منصور، الشمراني، الدهمش، والقضاة، ١٤٣٣هـ) التي أوضحت أن نشاطات التطوير المهني المقدمة لمعلمي العلوم أسهمت في تطويرهم في المجالات التربوية أكبر من اسهامها في الجوانب العلمية.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الثالث:** تنفيذ برامج التنمية المهنية: يوضح الجدول (٦) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الثالث: تنفيذ برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية.

جدول (٦) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الثالث: تنفيذ برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
٢٣	توفر البرامج للمعلمات نشاطات لممارسة استقصاء الظواهر الطبيعية الممكنة.	ت	٣٢	٩٤	٧٠	١,٨١	٠,٧٠	متوسطة	٦
		٪	١٦,٣	٤٨,٠	٣٥,٧				
٢٤	تُقدم البرامج للمعلمات نشاطات التدريب داخل معامل العلوم والمراكز العلمية.	ت	٢٧	٩٣	٧٦	١,٧٥	٠,٦٨	متوسطة	٧
		٪	١٣,٨	٤٧,٤	٣٨,٨				

٢٥	توفر البرامج للمعلمات شبكات مهنية للتواصل مع الخبراء في مجال العلوم.	ت	٢٣	٧٣	١٠٠	١,٦١	٠,٦٩	قليلة	٨
		٪	١١,٧	٣٧,٣	٥١,٠				
٢٦	تُقدم البرامج نشاطات متنوعة للتنمية المهنية (مثل: ورش العمل - حقائب المعلم - المؤتمرات - الندوات..).	ت	٤٦	١٢٨	٢٢	٢,١٢	٠,٥٨	متوسطة	١
		٪	٢٣,٥	٦٥,٣	١١,٢				
٢٧	توفر البرامج	ت	٥٠	١٠٧	٣٩	٢,٠٦	٠,٦٧	متوسطة	٢

	التقنيات المتنوعة أثناء تنفيذ النشاطات (مثل: العروض الحاسوبية، برمجيات المحاكاة – الفديو التعليمي - الالعاب التعليمية...).	٪	٢٥,٥	٥٤,٦	١٩,٩				
٢٨	توفر البرامج مدربات على درجة متقدمة من التأهيل والخبرة.	ت	٣٧	١٢٠	٣٩	١,٩٩	٠,٦٢	متوسطة	٣
		٪	١٨,٩	٦١,٢	١٩,٩				
٢٩	تنفذ البرامج في بيئات تفاعلية جاذبة ومحفزة للمعلمات.	ت	٢٥	١١٨	٥٣	١,٨٦	٠,٦٢	متوسطة	٥
		٪	١٢,٨	٦٠,٢	٢٧,٠				

٣٠	توفر البرامج المواد المتنوعة التي تدعم نشاطات التنمية المهنية	ت	٢٦	١٢٥	٤٥	١,٩٠	٠,٦٠	متوسطة	٤
		٪	١٣,٣	٦,٣٧	٢٣,٠				
المتوسط الحسابى العام						١,٨٩	بدرجة متوسطة		

يُلاحظ من الجدول رقم (٦) أن المعيار الثالث: تنفيذ برامج التنمية المهنية يتوافق (بدرجة متوسطة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم. ويمكن تفسير حصول معيار "تُقدم البرامج نشاطات متنوعة للتنمية المهنية (مثل: ورش العمل - حقائب المعلم - المؤتمرات - الندوات، الخ)"، على المرتبة الأولى بين مؤشرات المعيار الثالث بمتوسط حسابي قدره (٢,١٢) وبدرجة توافق (متوسطة)، بأن هناك تنوع مقبول في أشكال برامج التنمية المهنية المقدمة من وجهة نظر العينة، وقد وضحت نتيجة دراسة (القرشي، ٢٠١٢) أن البرامج ركزت على الاسلوب النظري أكثر من التطبيقي، كما وضحت نتيجة دراسة (منصور، الشمراني، الدهمش، والقضاة، ١٤٣٣هـ) أن نشاطات التطوير المهني المقدمة لمعلمي العلوم أسهمت في تطويرهم في المجالات التربوية أكبر من اسهامها في الجوانب العملية، ووضحت دراسة (الحربي والشمراني، ١٤٣٤هـ) أن كتابة التقارير الذاتية التأملية في الممارسات التدريسية من أقل الأنشطة ممارسة، أما دراسة (الشايع، ١٤٣٤هـ) فأظهرت أن ممارسة المعلمين والمعلمات لنشاطات التطوير المهني بشكل عام جاء ما بين "متوسط" و

"ضعيف"، وقد أكدت دراسة (Lee, 2005) أن برامج التنمية المهنية ينبغي أن تتوفر بأشكال ونشاطات متنوعة، وأن تتجه إلى تفعيل النشاطات الأخرى مثل مجموعات التعلم المهني، والممارسات التأملية، والبحوث الإجرائية، والتواصل الإلكتروني، واللقاءات المدرسية. أما حصول مؤشر "توفر البرامج للمعلمات شبكات مهنية للتواصل مع الخبراء في مجال العلوم"، على المرتبة الثامنة والأخيرة بين مؤشرات المعيار الثالث بمتوسط حسابي قدره (١,٦١) وبدرجة توافق (قليلة)، فربما يعود لعدم الوعي والتحضير الكافي بأهمية وآلية تكوين هذه الشبكات والاستفادة منها في تطوير المعلمين، وتتفق هذه النتيجة لحد ما مع نتيجة دراسة (منصور، الشمراني، الدهمش، والقضاة، ١٤٣٣هـ)، ودراسة (الشايع، ١٤٣٤هـ) والتي أظهرت أن أكثر الأنشطة ممارسة تلك التي تعتمد في مسؤوليتها على مقدمي ومقدمات البرامج بشكل رئيس.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الرابع: تقويم برامج التنمية المهنية:** يوضح الجدول (٧) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الرابع: تقويم برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية.

جدول (٧) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الرابع: تقويم برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
٣١	يستفيد تقويم البرامج من آراء المعلمات.	ت	٤٢	١١٧	٣٧	٢,٠٣	٠,٦٤	متوسطة	٢
		٪	٢١,٤	٥٩,٧	١٨,٩				
٣٢	يتم تقويم البرامج استنادا إلى حاجات المعلمات.	ت	٣٥	١٠٦	٥٥	١,٩٠	٠,٦٧	متوسطة	٤
		٪	١٧,٩	٥٤,١	٢٨,٠				
٣٣	تستخدم أساليب متنوعة في تقويم البرامج.	ت	٣٨	١٣٠	٢٨	٢,٠٥	٠,٥٨	متوسطة	١
		٪	١٩,٤	٦٦,٣	١٤,٣				

٣٤	تقوم البرامج باستمرار لتجويدها وتطويرها.	ت	٣٣	١٢٧	٣٦	١,٩٨	٠,٦٠	متوسطة	٣
		٪	١٦,٨	٦٤,٨	١٨,٤				
المتوسط الحسابى العام						١,٩٩	بدرجة متوسطة		

يظهر من الجدول رقم (٧) أن المعيار الرابع: تقويم برامج التنمية المهنية يتوافق (بدرجة متوسطة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم. إن حصول مؤشر "تستخدم أساليب متنوعة في تقويم البرامج" على المرتبة الأولى بين مؤشرات المعيار الرابع بمتوسط حسابي قدره (٢,٠٥) وبدرجة توافق (متوسطة)، ربما يكون بسبب الحراك المؤخر في تقويم البرامج عن طريق الاستفتاءات الالكترونية التي تطلقها المراكز المقدمة لخدمات التنمية المهنية بين الحين والآخر، وربما يعود ذلك لظهور الاهتمامات البحثية بتقويم برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم مثل دراسات كل من (معمار، ٢٠٠٨)، و (القرشي، ٢٠١٢)، و (الغامدي، ١٤٣٤هـ) و(الشايع، ١٤٣٤هـ) (الحربي والشمراني، ١٤٣٤هـ)؛ (منصور والشمراني والدهمش والقضاة، ١٤٣٤هـ). أما حصول مؤشر " يتم تقويم البرامج استنادا إلى حاجات المعلمات " على المرتبة الرابعة والأخيرة بين مؤشرات المعيار الرابع بمتوسط حسابي قدره (١,٩٠) وبدرجة توافق (متوسطة)، فربما يكون بسبب تركيز اهتمام المعنيين بالتنمية المهنية لمعلمي العلوم على تنفيذ الخطط العلاجية والتطويرية الموجهة من الإدارات العليا بوزارة التعليم، والتي تستهدف تحقيق أهداف المناهج القائمة وسد حاجات التطوير ذات العلاقة بها، وكذلك تطوير معارف ومهارات واتجاهات معلمي العلوم في ضوء

اتجاهات التربية العلمية المعاصرة والتي قد لا يدرك المعلمون أنها حاجات قائمة وأولويات تطويرية، وتتفق هذه النتيجة لحد ما مع نتيجة دراسة (القرشي، ٢٠١٢) والتي أوضحت أن محتوى وأنشطة البرامج لم تعطي أولويات للاحتياجات المختلفة للمعلمين من وجهة نظر العينة، كما أظهرت نتيجة دراسة (الشايع، ١٤٣١هـ) الحاجة إلى توفير برامج لتطوير قدرات المعلمين في المجال التخصصي على وجه الخصوص، كما أن دراسة (الشايع، ١٤٣٤هـ) أظهرت أن العينة قدرّت حاجات المعلمين والمعلمات إلى برامج التطوير المهني في جميع المجالات جاءت بدرجة "عالية".

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الخامس: خصائص برامج التنمية المهنية:** يوضح الجدول (٨) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الخامس: خصائص برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية.

جدول (٨) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الخامس: خصائص برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
٣٥	تتوافق البرامج مع الجداول الزمنية للمعلمات.	ت	١٧	١٠٢	٧٧	١,٦٩	٠,٦٢	متوسطة	٩
		٪	٨,٧	٥٢,٠	٣٩,٣				
٣٦	تتسق البرامج مع إمكانيات وموجودات المدرسة القائمة	ت	٣٠	١٠٠	٦٦	١,٨٢	٠,٦٨	متوسطة	٨
		٪	١٥,٣	٥١,٠	٣٣,٧				
٣٧	تتكامل البرامج فيما بينها لتحقيق وحدة المعرفة.	ت	٥١	١٢٤	٢١	٢,١٥	٠,٥٩	متوسطة	٣
		٪	٢٦,٠	٦٣,٣	١٠,٧				
٣٨	تُنمي البرامج مبادئ التنمية المهنية المُستدامة والتعلم المستمر.	ت	٥٥	١٢٧	١٤	٢,٢١	٠,٥٦	متوسطة	١
		٪	٢٨,١	٦٤,٨	٧,١				
٣٩	تتفاعل البرامج	ت	٤٨	١٢٥	٢٣	٢,١٣	٠,٥٩	متوسطة	٤

	مع التطورات المعرفية المستمرة.	٪	٢٤,٥	٦٣,٨	١١,٧				
٤٠	تتدرج البرامج مع النمو المهني للمعلمات.	ت	٤٩	١١٥	٣٢	٢,٠٩	٠,٦٤	متوسطة	٦
		٪	٢٥,٠	٥٨,٧	١٦,٣				
٤١	تبدأ البرامج من الأسس والقناعات التي يعتقد بها المعلمات.	ت	٤٥	١٠٣	٤٨	١,٩٨	٠,٦٩	متوسطة	٧
		٪	٢٣,٠	٥٢,٦	٢٤,٤				
٤٢	تراعي البرامج تنوع الخبرات المعرفية السابقة للمعلمات.	ت	٥٦	١١٦	٢٤	٢,١٦	٠,٦٢	متوسطة	٢
		٪	٢٨,٦	٥٩,٢	١٢,٢				
٤٣	تراعي البرامج أنماط تعلم المعلمات المختلفة.	ت	٥١	١١٦	٢٩	٢,١١	٠,٦٣	متوسطة	٥
		٪	٢٦,٠	٥٩,٢	١٤,٨				
المتوسط الحسابى العام						٢,٠٤	بدرجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المعيار الخامس: خصائص برامج التنمية المهنية جاء بدرجة تتوافق (بدرجة متوسطة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم. إن حصول مؤشر " تُنمي البرامج مبادئ التنمية المهنية المُستدامة والتعلم المستمر" على

المرتبة الأولى بين مؤشرات المعيار الخامس بمتوسط حسابي قدره (٢,٢١) وبدرجة توافق (متوسطة)، ربما يعود لظهور ملامح التحول في المفهوم في المنظمات التعليمية من كون التنمية المهنية نشاط تدريبي لكونها نشاط تعليمي مستمر، وربما يعود لبعض النشاطات والمبادرات التي قامت بها مراكز ووحدات تطوير المعلمين مؤخرا من خلال تنظيم البرامج، وورش العمل والمؤتمرات التي أكدت على مفهوم التنمية والتطوير المهني المستمر للمعلمين، وأكدت على مسؤولية المعلم الشخصية في تطوره ونموه المهني، ومن أهمها ملتقى التأمل المهني الأول (١٤٣٥هـ)، وملتقى التطوير المهني الأول (١٤٣٦هـ)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحربي، والشمراني، ١٤٣٤هـ) التي أظهرت أن احتياج معلمي العلوم لمهارات التطوير المهني المستمر جاء بتقدير "متوسط"، كما أكدت دراسة ابا وكاشيرا **(**Abha, Kashiri,2005**)** على ضرورة تعزيز ثقافة التعلم وإنشاء وإدامة القوى المحركة للتعلم المستمر داخل المدرسة. أما حصول مؤشر "تتوافق البرامج مع الجداول الزمنية للمعلمات" على المرتبة التاسعة والأخيرة بين مؤشرات المعيار الخامس بمتوسط حسابي قدره (١,٦٩) وبدرجة توافق (متوسطة) فربما يكون سببه تنفيذ معظم البرامج أثناء اليوم الدراسي، وعدم تفريغ المعلمات بصورة منتظمة للالتحاق ببرامج التنمية المهنية، وربما يكون بسبب محدودية أعداد المعلمات وصعوبة تفريغهن بالقدر الكافي لممارسة وحضور نشاطات وبرامج التنمية المهنية، وقد أظهرت نتائج دراسة (القرشي، ٢٠١٢) أن معظم البرامج كانت تهدف إلى تزويد المعلمين ببعض المعلومات الجديدة خلال فترات محددة من عملهم، وفي غضون فترة زمنية قصيرة جداً.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار السادس:** دعم ومساندة برامج التنمية المهنية: يوضح الجدول (٩) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار السادس: دعم ومساندة برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية.

جدول (٩) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار السادس: دعم ومساندة برامج التنمية المهنية مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
٤٤	يتوفر للبرامج الدعم الكامل من الإدارة المدرسية.	ت	٣٣	١١٠	٥٣	١,٩٠	٠,٦٦	متوسطة	١
		٪	١٦,٨	٥٦,١	٢٧,١				
٤٥	تقدم البرامج الحوافز المادية التشجيعية للمعلمات.	ت	١٩	٦٩	١٠٨	١,٥٥	٠,٦٧	قليلة	٤
		٪	٩,٧	٣٥,٢	٥٥,١				
٤٦	تقدم البرامج الحوافز المعنوية للمعلمات.	ت	٢٢	١٠٢	٧٢	١,٧٤	٠,٦٥	متوسطة	٢
		٪	١١,٢	٥٢,١	٣٦,٧				
٤٧	تساهم الجامعات وبيوت الخبرة في تطوير المعلمات.	ت	١٦	٨٠	١٠٠	١,٥٧	٠,٦٤	قليلة	٣
		٪	٨,٢	٤٠,٨	٥١,٠				
٤٨	يشارك أولياء الأمور في أنشطة تطوير المعلمات.	ت	١٤	٥٢	١٣٠	١,٤١	٠,٦٢	قليلة	٥
		٪	٧,١	٥٦,٥	٦٦,٤				
المتوسط الحسابى العام						١,٦٣	بدرجة قليلة		

يُظهر الجدول رقم (٩) أن المعيار السادس: دعم ومساندة برامج التنمية المهنية يتوافق (بدرجة قليلة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم. وربما يعود السبب في تدني اتفاق هذا المعيار مع معايير الاتجاهات العالمية بسبب التوسع والانتشار في أعداد المدارس، وقصور ومحدودية خبرات الإدارات المدرسية في تقديم الدعم والمساندة الكافية لبرامج التنمية المهنية داخل مدارسها، وربما يعود ذلك لمحدودية صلاحيات تلك الإدارات في إدارة وتوجيه برامج التنمية المهنية داخلها.كما أن حصول مؤشر "يشارك أولياء الأمور في أنشطة تطوير المعلمات" على المرتبة الخامسة والأخيرة بين مؤشرات المعيار السادس بمتوسط حسابي قدره (١,٤١) وبدرجة توافق (قليلة)، فربما يعود ذلك بسبب قلة الوعي بأهمية اشراك واستثمار خبرات أولياء الأمور في دعم ومساندة برامج تطوير المعلمين، وربما يكون بسبب انشغال الإدارة بالأعمال الإدارية اليومية ومستجداتها المستمرة، كما أن تفعيل هذا المؤشر ونظراً لحداثته فإنه يحتاج إلى اكساب مديرات المدارس مهارات ومعارف متخصصة في هذا الاتجاه، كما يحتاج إلى جهود وخطط منظمة لاستثماره وتفعيله. كما أن حصول مؤشر "تساهم الجامعات وبيوت الخبرة في تطوير المعلمات" على درجة توافق (قليلة)، ومتوسط حسابي قدره (١,٥٧) فربما يعود ذلك لمحدودية أو ندرة الشراكات بين مراكز التدريب والجهات المقدمة للبرامج مع بيوت الخبرة والمراكز العلمية والجمعيات المهنية، وربما بسبب انحسار اهتمام مثل هذه الجهات في نطاق عملها وأهدافها الأساسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (منصور، والشمراني، والدهمش، والقضاة، ١٤٣٣هـ)، (الشايع، ١٤٣٤هـ)، (الحربي والشمراني، ١٤٣٤هـ) والتي أظهرت أن إسهام الجامعات والجمعيات التخصصية جاءت في قائمة أقل المصادر إسهاماً في تطوير وتنمية المعلمين، وقد وضحت بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا المؤشر مثل دراسة آبا وكاشري (Abha,

(Kashiri, 2005) وجود أثر ايجابي للجهد التعاوني للمنظمات التعليمية مع المراكز العلمية في بناء قدرات المعلمين،كما أكدت نتائج دراسة ولكيتس (Willcuts, 2009) أن الدرس التعاوني بين المعلمين والعلماء، وأخصائي تعليم العلوم بوصفهم باحثين مشاركين في المشروع، ساهم في تطوير المعلمين بصورة متقدمة. كما أن حصول مؤشر "تقدم البرامج الحوافز المادية التشجيعية للمعلمات" على درجة توافق (قليلة)، ومتوسط حسابي قدره (١,٧٤) ربما يعود بسبب عدم وجود مخصصات للحوافز المادية للمعلمات المشاركات في برامج التنمية المهنية، وربما بسبب ضعف الاهتمام بهذا الجانب وأهميته، ويؤيد هذه النتيجة نتائج دراسات كل من الغامدي (Alghamdi, 2011) و المزروع (Almazroa, 2013) والتي وضحت ضرورة تشجيع المعلمين على الالتحاق بالبرامج من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتعزيز دوافعهم وتشجيعهم على التطور المستمر.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار السابع:** تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM

يوضح الجدول (١٠) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار السابع: تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM مع المعايير العالمية.

جدول (١٠) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار السابع: تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
٤٩	تُقدِم البرامج للمعلمات التوعية بأهمية مجال تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (تعليم **STEM**).	ت	٢٩	٧٨	٨٩	١,٦٩	٠,٧٢	متوسطة	٣
		٪	١٤,٨	٣٩,٨	٤٥,٤				
٥٠	تُقدِم	ت	١٨	٧١	١٠٧	١,٥٥	٠,٦٦	قليلة	٦

	البرامج للمعلمات نشاطات لممارسة التصميم وبناء النماذج الهندسية.	٪	٩,٢	٣٦,٢	٥٤,٦				
٥١	تُكسب البرامج المعلمات المفاهيم المتداخلة بين العلوم والتقنية	ت	٢٥	٩٥	٧٦	١,٧٤	٠,٦٧	متوسطة	١

	والهندسة والرياضيات (مثل: النمط – النموذج - السبب والنتيجة - الثبات والتغير).	٪	١٢,٨	٤٨,٤	٣٨,٨				
٥٢	تُكسب البرامج المعلمات الأفكار الأساسية لتخصصات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (تعليم STEM).	ت	٢٣	٩٤	٧٩	١,٧١	٠,٦٦	متوسطة	٢
		٪	١١,٧	٤٨,٠	٤٠,٣				

٥٣	توفر البرامج نشاطات متخصصة في مجال تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (تعليم STEM).	ت	٢٢	٨٥	٨٩	١,٦٦	٠,٦٧	قليلة	٤
		٪	١١,٢	٤٣,٤	٤٥,٤				
٥٤	توفر البرامج المدربات الخبيرات في مجال تعليم STEM.	ت	١٩	٧٣	١٠٤	١,٥٧	٠,٦٦	قليلة	٥
		٪	٩,٧	٣٧,٢	٥٣,١				
المتوسط الحسابى العام						١,٦٥	بدرجة قليلة		

يُلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن المعيار السابع: تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM يتوافق (بدرجة قليلة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات

العلوم. وقد يعود السبب في انخفاض هذا المعيار بشكل عام لحداثة اتجاه STEM، وعدم وجود خطة للتطوير المهني خاص به، وكذلك ندرة المحتوى المتخصص في برامج التنمية المهنية في هذا المجال، وأيضاً محدودية الأبحاث والتجارب العربية والمحلية في مجال STEM، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الدوسري، ١٤٣٦هـ) التي وضحت وجود فجوات ما بين متوسطة وعالية من حيث غياب السياسات والتشريعات التعليمية والخطط الوطنية لتعليم STEM. كما أن حصول مؤشر " تُكسب البرامج المعلمات المفاهيم المتداخلة بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (مثل: النمط -النموذج - السبب والنتيجة - الثبات والتغير)" على المرتبة الأولى بين مؤشرات المعيار السابع بمتوسط حسابي قدره (١,٧٤) وبدرجة توافق (متوسطة)، ربما يكون بسبب أن هذه المفاهيم هي في الأساس مفاهيم متداخلة بين جميع تخصصات STEM. أما حصول مؤشر "تُقدِم البرامج للمعلمات نشاطات لممارسة التصميم وبناء النماذج الهندسية" في المرتبة السادسة والأخيرة بين مؤشرات المعيار السابع بمتوسط حسابي قدره (١,٥٥) وبدرجة توافق (قليلة) ربما يعود لحداثة التوجه وندرة النماذج والتجارب الميدانية التي تدعم هذا الاتجاه، ويؤكد ذلك دراسات كل من(Coble, 2012; Coble, DeStefano, Shapiro, Frank, and Allen, 2012)،كما أن دراسة ولسون **(Willson, 2013)** تؤكد على ضرورة تقديم برامج واستراتيجيات تدريس مبتكرة ومصممة لتخصصات العلوم والرياضيات.

- **النتائج المتعلقة بالمعيار الثامن:** التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير: يوضح الجدول (١١) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الثامن: التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير مع المعايير العالمية.

جدول (١١) الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول تقديرهن لدرجة توافق المعيار الثامن: التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير مع المعايير العالمية (ن= ١٩٦)

م	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة			المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	درجة التوافق	الترتيب
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق				
٥٥	تُخطط البرامج داخل المدرسة بالاستناد إلى حاجات معلمات العلوم.	ت	٣٣	٩٢	٧١	١,٨١	٠,٧٠	متوسطة	٧
		٪	١٦,٨	٤٦,٩	٣٦,٣				
٥٦	تخطط البرامج داخل المدرسة بالاستناد إلى حاجات تعلم الطالبات.	ت	٤٤	٩٨	٥٤	١,٩٥	٠,٧١	متوسطة	٥
		٪	٢٢,٤	٥٠,٠	٢٧,٦				
٥٧	تُقدِم المدرسة	ت	٣٠	٩٦	٧٠	١,٨٠	٠,٦٩	متوسطة	٨

	للمعلمات فرصة ممارسة البحوث الاجرائية (أي كتابة الابحاث العلمية عن المشكلات التي تواجه المعلمات داخل الفصل).	٪	١٥,٣	٤٩,٠	٣٥,٧				
٥٨	تُقدم المدرسة للمعلمات فرصة ممارسة بحث الدرس (أي حضور دروس للزميلات وتحليلها وتقويمها).	ت	٨٨	٨٩	١٩	٢,٣٥	٠,٦٥	كبيرة	٢
		٪	٤٤,٩	٤٥,٤	٩,٧				
٥٩	تحفز المدرسة المعلمات على	ت	٩٦	٨١	١٩	٢,٣٩	٠,٦٦	كبيرة	١

	التعلم معاً لتبادل المعرفة والخبرة.	٪	٤٩,٠	٤١,٣	٩,٧				
٦٠	يشارك المعلمات الخبيرات في تدريب زميلاتهن داخل المدرسة.	ت	٦٦	٩٥	٣٥	٢,١٦	٠,٧٠	متوسطة	٤
		٪	٣٣,٦	٤٨,٥	١٧,٩				
٦١	تشجع المدرسة المعلمات على تكوين مجموعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	ت	٧٣	٩٧	٢٦	٢,٢٤	٠,٦٧	متوسطة	٣
		٪	٣٧,٢	٤٩,٥	١٣,٣				
٦٢	تحفز المدرسة المعلمات على تكوين مجموعات التعلم المهنية خارج المدرسة.	ت	٥٣	٧٧	٦٦	١,٩٣	٠,٧٨	متوسطة	٦
		٪	٢٧,٠	٣٩,٣	٣٣,٧				
المتوسط الحسابى العام						٢,٠٨	بدرجة متوسطة		

يُظهر الجدول رقم (١١) أن المعيار الثامن: التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير تتوافق (بدرجة متوسطة) مع الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من معلمات ومشرفات العلوم. إن حصول مؤشر " تحفز المدرسة المعلمات على التعلم معاً لتبادل المعرفة والخبرة" على المرتبة الأولى بين مؤشرات المعيار الثامن بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٥) وبدرجة توافق (كبيرة)، ربما يكون بسبب أن هذا المعيار ممتد ومعاصر؛ فإعداد الدروس النموذجية ومشاركة زميلات التخصص هو نهج أصيل وممتد لتطوير أداء المعلمين، وهو من الفرص التي عادة ما يسهل تنفيذها داخل المدرسة، وهي تتيح إمكانية تبادل الخبرات وتقييم الدروس ورصد التجارب الناجحة. أما حصول مؤشر " تُقدِم المدرسة للمعلمات فرصة ممارسة البحوث الاجرائية " على المرتبة الثامنة والأخيرة بين مؤشرات المعيار الثامن بمتوسط حسابي قدره (١,٨٠) وبدرجة توافق (متوسطة)، فربما يعود ذلك لأن كتابة البحوث الإجرائية تحتاج إلى توفير وقت للمعلمة للقيام بها، كما أن كثرة الأعباء التدريسية للمعلمة قد تعيق ممارستها لهذا النشاط، كما قد يكون ذلك نتيجة افتقاد المعلمات لمهارات البحث العلمي وعدم حصولهن على التدريب الكافي عليها. وتتفق هذه النتيجة لحد ما مع نتيجة دراسات كل من (منصور، الشمراني، الدهمش والقضاة، ١٤٣٣هـ) و(البلوي والراجح، ٢٠١٢) و (سليمان، ٢٠٠٥) والتي أكدت أن ممارسة المعلمين لنشاطات البحوث الإجرائية كان منخفضاً. وقد أكدت دراسة جنيير (Jeanpierre et, al, 2005) أن إجراء مشاريع بحثية قصيرة قائمة على التحقيق يساعد المعلمين على النجاح في نقل وتطبيق آلية اجراء الأبحاث داخل فصولهم، كما يساعد على استيعابهم وفهمهم العميق لما تعلموه خلال البرنامج. كما أكدت بشكل عام نتائج دراسة نيومان وزملائه (Newmann, King, Bruce, & Youngs, 2000) حدوث تطور مهني بشكل عام في مدارس العينة من خلال البرامج المنفذة والمبادرات

المستندة إلى المدرسة،كما أثبتت دراسة (الشلبي، ٢٠٠٥) دور المدرسة كوحدة للتطوير في تحسين أداء المعلمات لممارسة تقنية خرائط المفاهيم، وكذلك أكدت دراسة (نصر، ٢٠٠٧) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال كفايات مهنة التدريس ودور المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية، كما تؤكد نتائج دراسة ستجلر وهربرت (Stigler & Hiebert, 2009) أن التنمية المهنية للمعلمين لا بد أن تتم من خلال المدرسة، وداخل الفصول الدراسية تحديداً من خلال تحسين ممارسات التدريس.

للتعرف على درجة توافر معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم - بشكل إجمالى؛ تم حساب المتوسط الحسابى الكلى للاستبانة بالاعتماد فى ذلك على المتوسطات الحسابية للمحاور التى تضمنتها، كما تم ترتيب محاور الاستبانة ترتيباً تنازلياً فى ضوء قيم متوسطاتها، ويوضح الجدول (١٢) المتوسط الحسابى الكلى لدرجة توافر معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة في

جدول (١٢) المتوسط الحسابى الكلى لدرجة توافر معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي العلوم في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم التنمية المهنية لمعلمي العلوم في برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم.

معايير الاستبانة	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابى	درجة التوافق مع المعايير العالمية	الترتيب
المعيار الأول: تخطيط برامج التنمية المهنية	٥	٢,٣٢	متوسطة	١
المعيار الثانى: محتوى برامج التنمية المهنية	١٧	٢,٢٥	متوسطة	٢

المعيار الثالث: تنفيذ برامج التنمية المهنية	٨	١,٨٩	متوسطة	٦
المعيار الرابع: تقويم برامج التنمية المهنية	٤	١,٩٩	متوسطة	٥
المعيار الخامس: خصائص برامج التنمية المهنية	٩	٢,٠٤	متوسطة	٤
المعيار السادس: دعم ومساندة برامج التنمية المهنية	٥	١,٦٣	قليلة	٨
المعيار السابع: تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM	٦	١,٦٥	قليلة	٧
المعيار الثامن: التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير	٨	٢,٠٨	متوسطة	٣
الدرجة الكلية للاستبانة	٦٢	١,٩٨	بدرجة متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن الدرجة الكلية للاستبانة تتوافق بشكل إجمالي (بدرجة متوسطة) مع معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وذلك من وجهة نظر العينة.

نتيجة السؤال الثالث:للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي ينص على: ما التصور المقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فجوات بين برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم والاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث توافقت البرامج مع الاتجاهات العالمية المعاصرة بنسب تراوحت ما بين (متوسطة) و(قليلة)، وفي ضوء معطيات هذه الدراسة والنتائج والتحليلات التي توصلت إليها، وضعت الباحثة التصور المقترح للدراسة وفقاً لما يأتي:

أولاً: مبررات التصور المقترح.

تتجسد مبررات التصور المقترح فيما يأتي:

- أن نتائج هذه الدراسة أثبتت أن برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم تتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة بنسب تراوحت ما بين(متوسطة) و (قليلة) وذلك من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم، وهو ما يظهر وجود فجوة بين تلك البرامج والتوجهات العالمية تستعدي المساهمة البحثية في طرح البدائل والحلول لتقليصها.
- ارتباط خطط التنمية بالمملكة العربية السعودية بالتطور في العلوم والتربية العلمية، وتأكيد الخطط في كثير من مستوياتها على دور العلوم في تحقيق الاقتصاد القائم على المعرفة ومجتمع المعرفة.
- تدني نتائج طلبة المملكة في الاختبارات الدولية الموحدة للطلبة TIMSS، لأسباب عدة، قد يأتي في مقدمتها عدم وجود معايير محلية خاصة للتربية العلمية في المملكة، وعدم وجود معايير للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، والقصور في أداء معلمي العلوم، والقصور في وعي واهتمام الطلبة نحو العلوم، ودورها وتكاملها مع عالمهم الحقيقي، ودورها في النهوض بمجتمع المملكة وتحقيق غاياته وطموحاته.
- اتساع الفجوة بين نسبة الانفاق والميزانيات المخصصة للتعليم، والمخرجات من الموارد البشرية التي لا تلبي احتياجات سوق العمل، ولا تفي بمتطلبات خطط التنمية وتوجهاتها.
- حداثة اتجاه STEM، وعدم وجود سياسات أو خطط أو برامج لتطوير المعلمين مرتبطة به، وأيضاً عدم وجود برامج جامعية لتعليم STEM، وكذلك ندرة المدربين والخبراء المحليين المتخصصين بتعليم STEM.

- حداثة اتجاه نظام التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير، وقصور النماذج المحلية المكتملة والناجحة التي تجسد فكرة هذا الاتجاه، ودوره في دعم التطوير المهني لمعلمي العلوم.
- القصور في أدوار مراكز التدريب نتيجة عدة تحديات، من أهمها التزايد والانتشار للمدارس، وزيادة أعداد المعلمات، وتراكم وتسارع المعرفة العلمية، والتحديات التي تواجه مراكز التدريب في تقليص الفجوة بين العرض والطلب، والكم والكيف، حيث أثبتت الدراسات السابقة والدراسات الحالية أن حجم ما تقدمه تلك المراكز سيظل قاصراً عن سد فجوة الطلب على برامج التنمية المهنية النوعية والتخصصية في العلوم تحديداً، كما سيظل قاصراً في تقديم البرامج النوعية التي تمكّن المعلمين من محتوى وطرق تدريس المناهج المتكاملة كنهج **STEM**.

ثانياً: أهداف التصور.

يهدف التصور إلى تقديم مقترحات و مبادئ لتقليص الفجوة بين برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات العلوم والاتجاهات العالمية، وظهور الحاجة لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، من أهمها:

- تأكيد خصوصية ونوعية برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم، وارتباطها بالمعايير العالمية للتربية العلمية ومعايير التنمية المهنية لمعلمي العلوم، وقد وضح تقرير رابطة الحكام الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية National Governors Association NGA أن من أسباب تدني نتائج طلابها في الاختبارات الدولية الموحدة TIMSS يعود لعدم صرامة تطبيق معايير العلوم والرياضيات في مراحل التعليم العام، وعدم التحضير للاعتقاد والاهتمام بنهج STEM، والقصور في تحفيز دوافع واهتمام الطلبة نحو الرياضيات والعلوم (Thomasian, 2011**)**.
- متابعة التغيرات والاتجاهات العالمية المعاصرة التي تدعم الانتاج المعرفي، والابتكار مثل مناهج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات **STEM**، والانطلاق في تطوير معلمي العلوم في هذا المجال، في سايق المدارس والمناهج الدراسية القائمة، وتعزيز المبادرات والتجارب الناجحة ذات الصلة بهذا المجال وتعميمها ونشرها.
- دعم ومساندة المدرسة من قبل الإدارات التعليمية بكافة مستوياتها التنظيمية، وتعزيز قدرة المدرسة على قيادة التطوير ذاتياً من خلال تمكين أفرادها ومعلميها لتحقيق الاستقلالية عبر مختلف تخصصاتهم وخاصة تخصصات العلوم.
- التأكيد على قيادة المعلم، ودوره في تنمية ذاته، والارتقاء بمعارفه ومهاراته واتجاهاته، وتعزيز الثقة بمهنة التعليم، والمعلم في ظل تراجع المكانة الاجتماعية له.
- تعزيز تنمية المعلم من خلال مجموعات التعلم المهني والتأكيد على دعم وتفعيل المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية.

ثالثاً: محتوى التصور.

المعيار	درجة التوافق مع المعايير العالمية	التطوير المقترح
تخطيط برامج التنمية المهنية	متوسطة	التخطيط في ضوء المعايير العالمية مثل:NSTA-NGSS-NSES موائمة خطط التطوير مع أهداف خطط التنمية، والسياسة الوطنية للعلوم والتقنية بالمملكة. تطوير الخطط في سياق مناهج العلوم القائمة.
محتوى برامج التنمية المهنية	متوسطة	الدمج والتكامل بين المحتوى العلمي والمحتوى المهني والتداخلات بينهما وفقاً لمفهوم المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى المعرفي Pedagogical Content Knowledge PCK التفكير الابتكاري والابداعي في العلوم. انماط واحتياجات تعلم الطلبة في العلوم. علاج التصورات البديلة في العلوم لدى الطلبة. تصميم الأنشطة الإثرائية للموهوبين ودعم انشطة الابتكار. تطوير مهارات التعامل مع الطلبة المتعثرين في العلوم. مهارات اقتراح وتقديم الحلول لقضايا ومشكلات العلوم المحلية والعالمية. توفير محتوى البرامج على مواقع الوزارة والموقع الخاص بالمدرسة.

تنفيذ برامج التنمية المهنية	متوسطة	ممارسة المعلمين للاستقصاء الحقيقي في العلوم. التدريب والتطوير داخل المراكز العلمية، ومعامل ومختبرات العلوم الحقيقية. تنويع النشاطات والتركيز على الممارسات التي تحقق تفاعل ونشاط المعلمين. تفعيل التقنية وكافة تطبيقاتها المتاحة في برامج التطوير المهني. تأهيل وتطوير المدربين الخبراء وسد فجوة العجز في الأعداد الحالية. إثراء بيئة التنمية المهنية التي تدعم ثقافة التطوير المستمر، وتوفير كافة المواد والموارد المادية الجاذبة للمعلمين.
تقويم برامج التنمية المهنية	متوسطة	التقويم المستمر للبرامج في ضوء تحليل حاجات تعليم وتعلم العلوم الحالية والمستقبلية المستندة للطلبة وللمعلمين وللبيئة التعليمية. التقويم المستمر للبرامج في ضوء المستجدات والاتجاهات العالمية للتربية العلمية.
خصائص برامج التنمية المهنية	متوسطة	تخصيص الوقت المناسب للتنمية المهنية ضمن جداول المعلمين. تفعيل التنمية المهنية داخل المدرسة. اتاحة فرص التطوير خارج المدرسة. التأكيد على التنمية المهنية المتكاملة وطويلة المدى والمتسقة مع المناهج الحالية وإمكانات المدارس. تنويع البرامج لمراعاة أنماط تعلم المعلمين.

دعم ومساندة برامج التنمية المهنية	قليلة	دعم وقيادة المدرسة كمحرك رئيس للتطوير والتغير. تفعيل الشراكات المجتمعية مع أولياء الأمور. تفعيل الشراكات المجتمعية مع الجامعات والاستفادة من دمج التعليم العام مع التعليم العالي. استثمار المراكز العليمة الحالية وتطوير المعلمين من خلالها. توفير فرص تطوير المعلمين من خلال مراكز الابحاث العلمية، والحاضنات والمختبرات العلمية التخصصية. دعم المبادرات والشراكات الناجحة مع مؤسسات وشركات القطاع الخاص، مثل مبادرة إثراء المقدمة من شركة أرامكو. دعم وتخصيص الحوافز المادية والمعنوية المستمرة. والاستمرار في دعم جوائز التميز للمعلمين المتميزين، وتخصيص مسارات للتميز في تعليم العلوم وخاصة في التوجهات الحديثة مثل توجه STEM.
تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM	قليلة	وضع الخطط الخاصة لتطوير المعلمين في مجال STEM في ضوء التوجهات العالمية. تخصيص برامج تطويرية للمعلمين في مجال STEM. تخصيص مسار لتطوير معرفة معلمي العلوم في مفاهيم وممارسات التصميم الهندسي لندرتها. تأهيل المدربين الخبراء في مجال STEM. نشر التوعية والتثقيف بمجال STEM. إدراج تخصصات تعليم STEM في مسارات برامج التأهيل التربوي للمعلمين. الاستفادة من التجارب والنماذج العالمية في مجال STEM، مثل تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

		توفير القنوات والمواقع الالكترونية المتخصصة في مجال STEM. تعريب التجارب والأبحاث المتخصصة في مجال STEM وتعميمها ونشرها بين المعلمين. عقد الندوات والمؤتمرات التخصصية في مجال STEM وتحفيز المعلمين للمشاركة فيها.
التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير	متوسطة	توسيع تجربة المدرسة كوحدة للتطوير "أنموذج تطوير المدارس" وتأكيد توطين التنمية المهنية من خلالها. دعم المدارس وتخصيص ميزانيات للتطوير المهني داخل المدارس. تشجيع وتحفيز المدارس، ومنح المزيد من الصلاحيات للقيام بمبادرات التنمية والتطوير المهني. تخصيص الوقت للمعلمين للقيام بالابحاث الاجرائية التي تدعم مشكلات تعليم العلوم داخل الفصول الدراسية. تشجيع المعلمين على كتابة التقارير وتحليل الممارسات المهنية اليومية. تشجيع المعلمين على بحث وتحليل دروس العلوم، وفحص العوامل التي تؤثر على نجاح أو اخفاق المتعلمين في العلوم. دعم تكوين مجتمعات التعلم المهنية وشبكات المعلمين التخصصية، وتشجيع تبادل الخبرات بين المدارس على المستويات المحلية والدولية. اتاحة الفرصة للمعلمين ليكونوا أعضاء فاعلين ضمن جمعيات العلوم المهنية والتخصصية، وأن يكونوا باحثين مشاركين في مراكز العلوم، لتعميق فهم ووعيهم بالعلوم ومفاهيمها ودورها في العالم الحقيقي.

رابعاً: تجريب وتقويم التصور المقترح: يمكن تجريب وتقويم التصور المقترح، وفق المسارات التالية:

١. دراسة وتحليل الاحتياجات، ويمكن ذلك من خلال الاستناد إلى المعايير والاتجاهات العالمية للتربية العلمية ونظم التنمية المهنية، واستقصاء التجارب الناجحة في تطوير معلمي العلوم.

٢. تحديد برامج التنمية المهنية المطلوبة في ضوء نتائج تحليل الاحتياجات.

٣. تنفيذ البرامج وفحص كيف تؤثر برامج التنمية المهنية الفاعلة على نتائج الطلبة في حقول العلوم، وعلى الممارسات المهنية لمعلمي العلوم داخل الفصول الدراسية، ووصف التحسن في تدريس العلوم داخل الفصول الدراسية، وفحص نتائج الطلبة

٤. تقويم البرامج من خلال إتاحة فرص التأمل المهني، وفحص الدروس داخل الفصول الدراسية، وعقد الاجتماعات المهنية التخصصية المتتابعة، وكتابة التقارير المهنية التي تشرح مستوى التحسن في تعليم وتعلم العلوم قياساً بنتائج الطلبة في العلوم.

٥. وصف العوامل والمتغيرات التي تؤثر على برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم والتي يمكن أن تنعكس على تلك البرامج.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة لنتائج أهمها أن برامج التنمية المهنية - بشكل إجمالي - لمعلمات العلوم بالمملكة تتوافق (بدرجة متوسطة) مع معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث بلغ المتوسط الكلى للمعايير التى تضمنتها الاستبانة: (١,٩٨)، مما يدل على أن برامج التنمية المهنية - بشكل إجمالى - لمعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية تتوافق (بدرجة متوسطة) مع معايير الاتجاهات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية لمعلمي العلوم، وقد حصل معيار تخطيط برامج التنمية المهنية على

المرتبة الأولى بين معايير الدراسة بدرجة توافق متوسطة (٢,٣١)، في حين حصل مؤشر دعم ومساندة المدرسة على المرتبة الثامنة والأخيرة بدرجة توافق قليلة (١,٦٣).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- دعم التوجه في تغيير النظرة التقليدية لبرامج التنمية المهنية من كونها برامج تدريبية محدودة تستهدف تطوير مهارات محددة، لتكون نشاط تعليمي مستمر لا يتوقف طوال حياة المعلم المهنية.
- التوسع والانتشار في اتجاه التنمية المهنية من خلال المدرسة كوحدة للتطوير، ودعم توطين التدريب داخل المدارس.
- تقويم برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم في ضوء معايير تعليم STEM ومعايير العلوم للجيل القادم NGSS.
- بناء خطة خاصة للتطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات تعليم STEM.
- تطوير معلمي العلوم من خلال تفعيل الشراكات المجتمعية مع المراكز العلمية، ومراكز ابحاث العلوم، والجامعات، وبيوت الخبرة والتي اثبتت بعض الدراسات أن لها اسهامات فريد للتنمية المهنية لا تتكرر في برامج أخرى.

و تقترح الباحثة في ضوء نتائج الدراسة إجراء المزيد من الدراسات، ومنها:

- البحث في تجارب دول شرق آسيا في مجال التنمية المهنية لمعلمي العلوم.
- دراسات تحليلية وتجريبية للتنمية المهنية لمعلمي العلوم في مجال STEM.
- دراسات تحليلية وتجريبية للتنمية المهنية لمعلمي العلوم من خلال المدرسة كوحدة للتطوير.
- دراسات تحليلية وتجريبية لفحص خصائص برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم (المحتوى، التعلم النشط، التماسك، المدة، المشاركة الجماعية).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

القرآن الكريم، سورة الجمعة، الآية:٢.

- النيسابوري، الإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج. (د.ت). صحيح مسلم، كتاب الطلاق، باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالنية، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (١١٠٤/٢)، حديث رقم ١٤٧٨.

- الإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث. (١٤٣١هـ). الخطة التنفيذية للتطوير المهني لمشروع الرياضيات والعلوم الطبيعية، الرياض، وزارة التربية والتعليم.

- أمبوسعيدي، عبدالله؛ والحارثي، أمل؛ والشحيمية، أحلام. (١٤٣٦هـ). معتقدات معلمي العلوم نحو منحى العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والهندسة والرياضيات STEM، في ١٦ -١٧ رجب ١٤٣٦هـ، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص ٣٩١ -٤٠٦.

- بخش، هالة طه. (١٤٣١هـ). تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنياً، المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم وتأهيله -رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الخاصة، الاردن في٢١ -٢٣ ربيع الثاني١٤٣١هـ، ص ص ٢٢٨ - ٤٤٧.

- ثابت، زياد. (٢٠٠٧). أثر تنفيذ برنامج المدرسة كمركز للتطوير على أداء المدرسة، الخطة الثنائية، دائرة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي، وكالة الغوث الدولية، غزة.

- الحربي، نافل؛ والشمراني، سعيد. (١٤٣٣هـ). حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج. مقبول للنشر.

- الدوسري، هند مبارك. (١٤٣٦هـ). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والهندسة والرياضيات STEM، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض في ١٦ -١٧ رجب ١٤٣٦هـ، ص ص٥٩٩ -٦٤٠.

- الرواشدة، إبراهيم فيصل. (٢٠١٢). مراجعة لبحوث في التطوير المهني لمعلم العلوم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، عمان، ١(٤)، ص ص١٦٥ -١٨٢.

- زيتون، عايش. (٢٠١٠). الإتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم و تدريسها، عمان، دار الشروق.

- سليمان، نجدة ابراهيم (٢٠٠٥). التنمية المهنية لمعلمة الفصل الواحد في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ، المؤتمر السنوى الثالث - معلم الكبار فى القرن الحادى والعشرون، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، في ٢٣ -٢٤ إبريل ٢٠٠٥، ص ص ٤١٧ - ٥١٥.

- سمور، رياض. (٢٠٠٦). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، ١٤(٢)، ص ص ٤٦٣ -٥٠٣.

- الشايع، فهد بن سليمان. (١٤٣١هـ). مقررات الفيزياء الجديدة: الرؤية والتطبيق. اللقاء الخامس للجمعية السعودية للعلوم الفيزيائية، ورقة عمل، جامعة الملك خالد، أبها، في ١٧ -١٩ ذي القعدة ١٤٣١هـ.

- الشايع، فهد بن سليمان. (١٤٣٤هـ). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام من وجهة نظر مقدمي البرامج، رسالة التربية وعلم النفس، ع٤٢، ص ص ٤٢ -٥٨.

- الشلبي، إلهام علي. (٢٠٠٥). المدرسة كوحدة للتطوير تسهل النمو المهني لمعلمات العلوم كممارسات متأملات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. الأردن.

- الشمراني، سعيد محمد. (١٤٣٣هـ). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، ٢٤(٢)، الرياض، ص ص١٩٩ - ٢٢٨.

- عبد السلام، عبدالسلام مصطفى. (٢٠٠٩). تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة، المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية - التربية العلمية: المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة، الإسماعيلية في ٢ - ٤ أغسطس ٢٠٠٩، ص ص ٧٧ -١٠٧.

- عشيبة، فتحي درويش. (٢٠١٠). تمكين المعلم العربي على ضوء خبرات بعض الدول، المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله - رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الخاصة، جرش في ٦ -٨ ابريل ٢٠١٠، ص ص ٦٧٧ - ٧٢٦.

- العطار، ياسر أحمد. (٢٠٠٥). أثر استخدام منحى العلم والتكنولوجيا والبيئة STSE في الثقافة العلمية لدى طلبة الثامن الأساسي واتجاههم نحو تعلم العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

- العيسوي، توفيق إبراهيم. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

- الغامدي، حمدان بن أحمد؛ وعبدالجواد، نور الدين محمد. (٢٠١٠). تطوير نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، (ط٣)، الرياض، مكتبة الرشد.

- الغامدي، حامد جماح. (١٤٣٤هـ). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

- فيندرآرك، توم؛ توني، واغنر؛ روبرت، كيغان؛ لاشي، ليزا؛ ليمونز، ريتشارد؛ جود، غارنيه؛ هوويل، آني؛ هيلسينغ، ديبورا؛ وراسموسن، هارييت. (ترجمة السمهوري، زهير). (٢٠١٢). قيادة التغيير دليل عملي لتطوير مدارسنا، الرياض، العبيكان للنشر.

- القرشي، وليد سالم. (٢٠١٢). تقويم برنامج تدريب المعلمين على سلسلة ماكجروهل العالمية في ضوء بعض العوامل من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

- القرني، محمد بن ضيف الله. (٢٠١٢). درجة انعكاس مخرجات الدورات التدريبية المنفذة لتطوير مشرفي العلوم على أداء المعلمين بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض الممارسات الإشرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

- المحيسن، ابراهيم بن عبدالله. (١٤٢٧هـ). تدريس العلوم تأصيل وتحديث، (ط ٢)، العبيكان للنشر، الرياض.

- المحيسن، إبراهيم بن عبدالله؛ وخجا، بارعه بهجت. (١٤٣٦هـ). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والهندسة والرياضيات STEM، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض في ١٦ -١٧ رجب ١٤٣٦هـ، ص ص١٣ -٣٨.

- مدبولي، محمد عبدالخالق. (٢٠٠٢). التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة المداخل والاستراتيجيات، الامارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.

- مصطفى، نجوى نور الدين. (٢٠٠٥). أثر برنامج مقترح لتحسين أداء الطالب المعلم بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الأساسي الحلقة الابتدائية (العلوم) في ضوء الاتجاهات الحديثة والمستقبلية، مجلة التربية العلمية، ٨(١)، ص ص١٣١ - ١٨٠.

- المطرفي، غازي بن صلاح. (٢٠١٤). فاعلية نموذج سالترز Salters القائم على مدخل العلم والتقنية والمجتمع والبيئة STSE في تنمية الثقافة العلمية وعمليات العلم التكاملية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ص ١ -٧١.

- معمار، صلاح صالح. (٢٠٠٨). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالصف الثالث متوسط في منطقة المدينة المنورة التعليمية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة.

- ملتقى التأمل المهني الأول. (١٤٣٥هـ). ممارسات تأملية لمدارس ذات فاعلية، وحدة تطوير المدارس - الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، خلال الفترة من ١٩ -٢٠ جماد الثاني ١٤٣٥.

- ملتقى التطوير المهني الأول. (١٤٣٦هـ). رؤية تطويرية وتنمية مهنية، إدارة التدريب والإبتعاث - الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، خلال الفترة من ٢٦ -٢٧ جماد الثاني ١٤٣٦هـ.

- منصور، ناصر؛ والشمراني، سعيد؛ والدهمش، عبدالولي؛ والقضاة، باسل. (١٤٣٤هـ). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة ٣٤، ع١٢٦، ص ص٢١٥ -٢٦١.

- مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. (١٤٣٦هـ). مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، في ١٦ -١٧ رجب ١٤٣٦هـ.

- المؤتمر العربي الأول لعلوم الروبوت. (٢٠١٢). الجمعية العربية للربوت بالتعاون مع مركز اليوبيل للتميز التربوي. الأردن، في ١٤ -١٦ اكتوبر ٢٠١٢.

- مؤتمر معلم المستقبل معلم المستقبل إعداده وتطويره. (١٤٣٦هـ). كلية التربية، جامعة الملك سعود، خلال الفترة من ٢٢ -٢٤ ذي الحجة ١٤٣٦هـ.

- مؤتمر قمة دعم مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات. (٢٠١٢). الولايات المتحدة الأمريكية خلال يونيو ٢٠١٢.

- الناقة، صلاح احمد؛ أبو ورد، إيهاب محمد (٢٠٠٩). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، مقدم للمؤتمر التربوي:المعلم الفلسطيني – الواقع و المأمول، الجامعة الإسلامية، غزة في يونيو ٢٠٠٩.ص ص ٥٧ -١١٤.

- نصر، سميحة حسين. (٢٠٠٧). دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الاساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، قسم أصول التربية، غزة.

- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٩هـ). مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، العبيكان للأبحاث والتطوير، الرياض.

- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣١هـ). موجز خطة التنمية التاسعة ١٤٣٢/٣١ - ١٤٣٦/٣٥هـ، الرياض.

ثانيا: المراجع الأجنبية.

- Almazroa, Hiya. (2013). professional development: vision for Saudi science teachers, Professional development: A vision for Saudi science teachers In C. P. Constantinou, N. Papadouris & A. Hadjigeorgiou (Eds.), E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning. Nicosia, Cyprus: European Science Education Research Association.

- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S.; Wallace, M.; Greenwood, A.; Hawkey, K.; Ingram, M. ;Atkinson, A. & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities, Research Report 637, London: DfES and University of Bristol.

- Coble, C. (2012). Developing the analytic framework: Assessing innovation and quality design in science and mathematics

teacher preparation. Washington, DC: Association of Public and Land-Grant Universities (APLU).

- Coble, C.; DeStefano, L.; Shapiro, N.; Frank, J. & Allen, M. (2012). The analytic framework: A tool for assessing innovation and quality design in science and mathematics teacher preparation, Washington, DC: APLU.
- Dass M. & Yager Robert E.(2009).Professional Development of Science Teachers: History of Reform and Contributions of the STS-Based Iowa Chautauqua Program, Science education Review, 8(3), P.P.99-111.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development, Phi Delta Kappan, 92, P.P. 68-71.
- Erant, M. (1994). Developing Professional Knowledge And Competence. London: The Falmer Press.
- Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. & Sparks, D. (2002). Linking professional development to improvements in student learning, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Holy, E. & John, P. D. (1995). Professional Knowledge & Professional Practice, London: Cassel.
- Jeanpierre, b.; Oberhauser, K. & Freeman, C.(2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teachers' classroom practices, Journal of Research in Science Teaching, 42(6), P.P. 668–690.
- Lee, Hea-Jin. (2005). Developing a professional development program model based on teachers' needs, Professional Educator, 27(1-2), P.P. 39-49.

- Loucks-Horsley; Susan, Stile; E. Katherine; Mundry, Susan; Love, Nancy, & Hewson, W. Peter. (2010). Designing Professional Development for Teacher of Science and Mathematics, (3d), Corwin, USA.
- Mclintyre, John. (2002). Emerging Trends in Teacher Education, Journal of Midwest tern Educational Researcher,15(1), P.P.26-30.
- Morant, Roland. (1982). In service education within the school, London, George Allen and Lin win in –service.
- Mundry, Susan. (2005). What Experience Has Taught Us about Professional Development, National Network of Eisenhower Regional Consortia and Clearinghouse, US. Department of Education.
- National Science Teachers Association NSTA. (2006). NSTA Position Statment Professional Development in Science Education.
- National Science Teachers Association NSTA. (2012). NSTA pre-service science standards. Arlington, VA: NSTA.
- Newmann, Fred M.; King, M. Bruce & Youngs, Peter. (2000). Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools, American Journal of Education,Vol. 108, No. 4 (Aug., 2000), P.P. 259-299.
- Stigler, James W.& James Hiebert. (2009). The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. Reissue edition, New York, Library of Congress cataloguing in Publication Data.
- Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions, National Governors association, Washington, DC: National Governors Association Centre for Best Practices.

- Wallace, John & Loughran, John. (2012). Science teacher learning. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). Second international handbook of science education: Springer international hand books of education, London New York: Springer. 24. P.P. 295–306.
- Willcuts, Meredith Harris. (2009). Scientist-Teacher Partnerships as Professional Development: An Action Research Study, Pacific Northwest, National Laboratory, Prepared for the U.S. Department of Energy, under Contract DE-AC05-76RL01830.
- Wilson, Suzanne M. (2013). Professional Development for Science Teachers, Science Magazine,340(613), P.P. 310-313.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية.

- الشايع، فهد سليمان. (١٤٣٠هـ). تطوير تعليم العلوم والرياضيات: خطوة أولى في بناء مجتمع المعرفة .مجلة المعرفة، (١٦٩)، تم استرداده بتاريخ ١٤٣٥/٧/١ على الرابط: http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=6
- مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام تطوير. (١٤٣١هـ أ). الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، شركة تطوير للخدمات التعليمية، المملكة العربية السعودية، متاح من خلال: http://www.tatweer.edu.sa/content/edustrategy
- مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام تطوير. (١٤٣١هـ ب). المعايير المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، تم استرداده بتاريخ ١٤٣٦/٦/١٠هـ. على الرابط: http://www.tatweer.edu.sa/Ar/AboutUs/programs/TrainingProgram/Pages/policies.asp
- مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم تطوير. (١٤٣٣هـ). أنموذج تطوير المدارس، تم استرداده بتاريخ ١٤٣٦/٦/١٠هـ. على الرابط: WWW.tatweer.edu.sa

- وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة، إدارة التدريب والإبتعاث، حصاد العام الدراسي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ، تم استرداده بتاريخ ١٤٣٧/١/١٠هـ، على الرابط: http://www.madinaedu.gov.sa/index_dep.php?gss=53

- Abha, Gupta; Kashiri, Rudo. (2005). Professional Development Workshops in Science Education for Teacher Capacity Building, Electronic Journal of Literacy Through Science, Vol.6, Issue 1. Retrieved from: http://www.researchgate.net/publication

- Alghamdi, Ahmed Hassan. (2011). Teachers' Continuing Professional Development Programmes in the Kingdom of Saudi Arabia, University of Exeter. South West England, United Kingdom. Retrieved September 2nd 2015, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526850.pdf

- Duirareem (1998). The characteristics of the Effective staff. Development programs. Retrieved from: http://www.nj.gov/education/profdev/standards.htm

- Lantz, Hays Blaine, Jr., Ed. D. (2009). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education What Form? What Function?,Retrieved on 22/1/2015, available from:

- http://www.currtechintegrations.com/pdf/STEMEducationArticle .pdf

- National Science Education Standards NSES. (1996). Retrieved from: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=4962

- Next Generation Science Standards NGSS. (2013). Retrieved from: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=13165&page=8

- Scott, Rick. (2011). Economic Development Priorities Include Focus on STEM Education," Tampa Bay Times,

http://www.tampabay.com/blogs/gradebook/content/rick-scotts-economic-development-priorities-include-focus-stem-education

- William, E.; Dagger, Jr. (2013). Evolution of STEM in the United States. International Technology and Engineering Educators Association. Retrieved on January 26, 2014 from:
- http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf

المعايير اللازمة للمعلم في ضوء التنمية المهنية لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة

(تصور مقترح)

إعـداد

د. عزة بنت عابس محمد الشهري

مستخلص البحث باللغة العربية:

يهدف البحث إلى الوقوف على المعايير اللازمة للمعلم والتي لابد أن يلتزم بها في ضوء مطالب التنمية المهنية لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة، فعلى أساس هذه المعايير يحقق التعليم أهدافه المرجوة ويتطور نحو أفاق أوسع وأرحب، وهي معايير مهمة لضمان تميز التعليم ومخرجاته واستمرار تطوره ومواكبته للجديد.

ومن ثم وضع تصور مقترح للتنمية المستديمة للمعلم داخل المدرسة وخارجها من خلال برامج وأنشطة تدريبية تتواءم مع مطالب التنمية المهنية وقد تسهم في مقابلة التحديات التربوية المعاصرة وذلك للرفع من مستوى مخرجات العملية التعليمية.

Abstract

This study aims to explore the standards needed for the teacher to abide by in light of the requirements of professional development to face current challenges. These standards help in achieving the goals of education and in developing the educational process. Above all, these standards will assure the education quality and output and support the sustained development.

Upon that, a new concept was proposed to enhance the sustainable development in teachers inside and outside schools through programs and training activities that enhance the requirements of professional development and contribute to overcome current educational challenges and promote the quality of the educational process outcome.

المقدمة:

عندما خلق الل عز وجل الإنسان وجعله خليفة في الأرض علمه الأسماء كلها، قال تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ} [البقرة: ٣١]، فالتعليم شرف الإنسان وامتيازه وهو أساس حمل الأمانة.

وقد اصطفى الله عز وجل الأنبياء عليهم السلام وجعلهم أوائل المعلمين وأقدرهم على التعليم، فمن آدم عليه السلام إلى أن ختمت الرسالات بنموذج فريد في التربية والتعليم تمثلت في شخص محمد صلى الله عليه وسلم صفوة متميزة من الأنبياء المعلمين، قال الشاعر أحمد شوقي(١):

سبحانك اللهم خيرَ معلِّمٍ علَّمتَ بالقلم القرونَ الأولى

أرسلتَ بالتوراةِ موسى هادياً وابنَ البتول فعلّم الإنجيلا

وفجَّرت ينبوع البيان محمداً فسقى الحديث وناول التنزيلا

وقد كانت أول الكلمات المنزلة عليه -صلى الله عليه وسلم -تحمل في طيتها دعوة صريحة للتعلم، قال تعالى: {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ} [العلق: ١ -٥]، وقد من الله على المؤمنين ببعثة محمد - صلى الله عليه وسلم — معلم البشرية، فربى أصحابه وعلمهم ونجاهم من ظلمات الجهل والشرك، قال تعالى: {لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ

(١) شوقي، أحمد. الشوقيات (قصيدة العلم، والتعليم). ج١، مصر، مدينة نصر، دار كلمات عربية للطبع والنشر، د.ت، ص ٢١٥.

وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ} [آل عمران: ١٦٤]، قال معاوية بن الحكم في وصفه صلى الله عليه وسلم: فبأبي هو وأمي، ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه"[١].

وتعد مهنة التعليم من أجل المهن وأعظمها، عن ابن عباس، رضي الله عنه قال: " معلم الخير يستغفر له كل شيء، حتى الحوت في البحر"[٢]، وهي رسالة الأنبياء، ومن خلالها يتحرر الإنسان من ذل الجهل، وهوان الأمية.

ولا يوجد عائد واستثمار ينجي المجتمعات المسلمة اليوم من الذل الذي لحقها أكثر من التعليم الذي يحفظ للأمة الإسلامية هويتها الإسلامية ويضمن لها قوتها وعزتها وازدهارها وتميزها بين الأمم، ومهنة التعليم هي مهنة صناعة الإنسان وعمارة الأرض وهي الأساس في رقي الحياة وتقدم المجتمعات.

ويعد المعلم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، فالمقرر والطالب والأنشطة التعليمية وغيرها لا تستطيع التأثير أو تطوير مسيرة التعليم دون أن تمر بالمعلم، بل إن نجاح العملية التعليمة برمتها يعتمد بشكل مباشر على المعلم.

وقد أختلف دور المعلم في الماضي عن دوره في العصر الحالي – عصر الألفية الثالثة -بما يتميز به من غزو للفضاء وانتشار للأقمار الصناعية وتطور في وسائل الاتصال وتوسع في استخدام أجهزة الحواسب الذكية، وتزايد مستمر في مجالات المعرفة؛ فقد فرض هذا العصر على المعلم مسئوليات جديدة وألقى على عاتقه ضرورة الالتزام بمعايير وصفات معينة تتطلب منه السعي الدائم لتطوير ذاته وإثراء

(١) الإشبيلى، أحمد بن فَرح بن أحمد بن محمد بن فرح اللَّخمى. مختصر خلافيات البيهقي، ج٢، المحقق: ذياب عبد الكريم ذياب عقل، الرياض، مكتبة الرشد، ١٤١٧هـ -١٩٩٧م، ص ١٥٩.

(٢) السمرقندي، عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل الدارمي، المحقق: حسين سليم أسد الداراني. الرياض، دار المغني للنشر والتوزيع، ١٤١٢ هـ -٢٠٠٠ م، ص٣٦٣.

معارفه ومهاراته بما يتواكب مع تحديات القرن الحادي والعشرين مع تنمية قدراته لاستيعاب تكنولوجيا هذا العصر حتى يكون جديراً بتحمل مسئوليات قيادة مسيرة التطور في مجتمع تزداد معارفه يوماً بعد يوم، وتتضاعف تحدياته التربوية ساعة بعد أخرى.

والإسلام دين يدعوا للتطور ومواكبة الجديد في ظل ثوابت العقيدة وقيمها المتعالية والخالدة، وقد جعل الإسلام مفتاح ذلك الوعي والفهم فقد حذر صلى الله عليه وسلم من أن يكون المسلم منقاد عديم التفكير بل لابد أن يُوَجه عقله وينمي فكره بما يناسب المستجدات والتطورات الفكرية للإنسان، فعن ابن مسعود قال: " كونوا للعلم وعاة ولا تكونوا له رواة " [1]، ويؤكد ضرورة التغيير ومواكبة التطور في مسيرة التعليم القول المنسوب لابن أبي طالب رضي الله عنه:" علموا أولادكم غير ما علمتم فأنهم خلقوا لزمان غير زمانكم".

بناء على ما تقدم فقد أصبح المعلم في حاجة للالتزام بمعايير، ينتقل من خلالها من كونه مجرد شارح لمعلومات الكتاب إلى كونه موجهاً ومديراً ومرشداً ومُقيّماً للعملية التعليمية ومشاركاً للطالب في عملية التعلم والتعليم، مع إكساب الطالب مهارات البحث الذاتي والاستفادة من الاتصالات الحديثة وبلورة مواهبه وتفجير طاقاته وتنمية قدراته ودمجه بنشاطات تربوية منهجية ولا منهجية تؤدي إلى تكامل شخصيته، وقد أشارت كثير من الدراسات التربوية إلى ضرورة تحديد تلك المعايير ومن ثم الحكم على نجاح المعلم في أداء الأدوار المنوطة به من خلالها[2].

---

(١) القرطبي، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري. جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري. المملكة العربية السعودية، دار ابن الجوزي، ١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م، ص ٦٩٨.

(٢) أنظر دراسة: الحلاف، طامي على طامي. "تصور مقترح لبناء معايير لإختيار المعلمين من وجهة نظر

موضوع البحث:

يعد المعلم قائد العملية التعليمية وأحد أهم مدخلاتها، واتصافه بمعايير وصفات معينة مطلب ضروري وأمر لازم للإصلاح التربوي وتطوير عملية التعليم، إلا أن معظم المهتمين بمعايير جودة أداء المعلم يجدون صعوبة في تحديد ماهية المعايير، وصعوبة أكثر في قياسها، فقد أشارت بعض الدراسات[(١)] إلى وجود ندرة في الدراسات العربية في مجال تحديد معايير أساسية خاصة بالمعلم في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين وما يلحقه من تحديات تربوية؛ واقتصرت العديد من الدراسات الموجودة على تقويم أداء المعلم في ضوء الاتجاهات القديمة التي تحدد بنوداً عامة في بطاقات خاصة لمتابعة المعلم والبحث عن مدى تحققها في أداءه.

كما أبرزت نتائج بعض المؤتمرات الحاجة الملحة لوجود دراسات تهتم بتحديد معايير تشمل كفايات وشروط عمل المعلمين لتحسين جودة التعليم في ظل تغيرات العصر[(٢)] وأوصت بعض المؤتمرات إلى ضرورة تبني معايير للتنمية المهنية المستديمة

المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية." التربية (جامعة الأزهر) -مصر ع١٥٨، ج١ (٢٠١٤م): ١٢٧ -١٥١. ودراسة عبد الحميد، احمد ربيع. "التنمية المهنية للمعلم اثناء الخدمة." التربية (جامعة الأزهر) -مصر ع ٨٨ (٢٠٠٠): ١٥٥ -١٨٧. ودراسة محمد، ماهر احمد حسن. "الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي." مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر مج٢٧، ع٢ (٢٠١١): ١ -٨٥.

(١) ومن تلك الدراسات: أحمد، عبد الله فرغلي، ودلال أبو القاسم القاضي. "بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة." في المؤتمر العلمي الدولي الأول -رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة -كلية التربية -جامعة المنصورة -مصر المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، مج ٢ (٢٠١٢): ٩٠٥ -٩٣٧.

(٢) زاهر، ضياء الدين. "المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع تقييم العام ٢٠٠٠: ٢٤ -٢٧ يناير

للمعلم بما يتوافق وروح العصر ويحقق الواقعية ويضمن الشمولية والتنوع والتكامل"[1]، " كما كشفت حركة المعايير بإنجلترا عن عدم وعي المؤسسات التربوية بمفهوم المعايير، فضلاً عن نقص خلفياتها النظرية والمفاهيمية"[2].

وبما أن الوضع أصبح يتطلب توجيه اهتمام خاص لمعايير حديثة تناسب مسيرة التطورات العالمية، واستجابة لدعوة كلية التربية بجامعة أم القرى لعقد مؤتمر في هذا المجال فقد تحدد موضوع هذا البحث في معرفة المعايير اللازمة للمعلم في ضوء التنمية المهنية لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة.

٢٠٠٠." مستقبل التربية العربية -مصر مج ٧، ع ٢٠ (٢٠٠١): ٢٢٨ - ٢٢٩. هيئة التحرير. "المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة دمشق: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر (٢)." مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس -سوريا مج ٨، ع ٣ (٢٠١٠): ٢٢١ - ٢٤٠.. وشوق، محمود أحمد. "التحديات التربوية التي تواجه العالم الإسلامي في القرن الحادي والعشرين." مجلة الجامعة الإسلامية (رابطة الجامعات الإسلامية) -مصر ع ٢٨ (١٩٩٨): ٨٥ -١٣٤.

(١) الجمال، رانيا عبد المعز علي. "التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي (٢٣ -٢٤ أبريل ٢٠٠٥)." مستقبل التربية العربية -مصر مج ١١، ع ٣٨ (٢٠٠٥): ٢٩٩ - ٣٠٠. وأحمد، ع. ف.، والقاضي، د. أ. ا. (٢٠١٢). بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة. المؤتمر العلمي الدولي الأول -رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة -كلية التربية -جامعة المنصورة -مصر، مج ٢، المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، ٩٠٥ -٩٣٧.

(٢) Harris,Carr,Judy F,Douglas E(2001):"How to use Standards in the Classroom, Association for Supervision - and Curriculum Development" Virginia, U.S.A, lnt.

أسئلة البحث:

يطرح البحث سؤالاً رئيساً هو:

ما المعايير اللازمة للمعلم في ضوء التنمية المهنية لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة؟

وينطلق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س١ -ما أبرز التحديات التربوية المعاصرة التي تواجه المعلم؟

س٢ -ما المعايير اللازمة للمعلم في ضوء مطالب التنمية المهنية؟

س٣ -ما التصور المقترح لتحقيق تنمية مستديمة للمعلم في ضوء المعايير اللازمة له لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة؟

أهداف البحث:

١. بيان أبرز التحديات التربوية المعاصرة التي تواجه المعلم.
٢. تحديد المعايير اللازمة للمعلم في ضوء مطالب التنمية المهنية.
٣. وضع تصور مقترح لتحقيق تنمية مستديمة للمعلم في ضوء المعايير اللازمة له لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية أي بحث من قيمته العلمية النظرية بالإضافة إلى فائدتها العملية التطبيقية ومن هنا يمكن القول بأن أهمية البحث الحالية تمثلت في جانبين هما:

الجانب النظري:

- يتزامن هذا البحث مع المتغيرات التي يشهدها عصر المعلومات والانفجار المعرفي والتي تؤثر على العملية التعليمية بصفة عامة وعلى أدوار المعلم بصفة خاصة.
- أهمية المعايير التي تناولها البحث في مجال تطوير العملية التعليمية، حيث يمكن عند الالتزام بها سد الفجوة التي قد تحدث نتيجة الخلل القائم بين الأداء الواقع والأداء المرغوب فيه من قبل المعلم في ضل المستجدات والتحديات التربوية المعاصرة.

الجانب التطبيقي:

يستمد هذا البحث أهميته مما يمكن أن يفيد به:

- قد يساعد هذا البحث في إمداد مكاتب التوجيه والإرشاد التربوي بمعايير يمكن تضمينها بطاقات توجيه وإرشاد المعلمين وتحديد أبرز واجباتهم المهنية وأدوارهم في ضوء التغيرات والتحديات التربوية المعاصرة.
- قد يفيد هذا البحث المسئولين والقائمين على التعليم في تقويم أداء المعلمين من خلال المعايير المطروحة في البحث والتي قد تسهم في تحسين اداءهم.
- قد يفيد هذا البحث برامج إعداد المعلمين ومراكز التدريب التربوي من خلال إعداد برامج تدريبية تركز على آليات تفعيل المعايير اللازم توفرها لدى المعلمين لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة.
- قد يساعد هذا البحث المعلم على تطوير نفسه وتقويم ذاته من خلال معايير محددة يلتزم بها ويقيس تقدمه من خلالها.
- يأتي البحث ضمن الدراسات المستقبلية التي اهتمت برسم ملامح وأبعاد البرامج والأنشطة التدريبية المستقبلية، وتطرح عدداً من البدائل الممكنة لتوفير

آليات التدريب المستمر للمعلم لمواجهة التغيرات المعاصرة، وذلك من خلال التصور المقترح في هذه البحث.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الباحثة على طرح التحديات التربوية المعاصرة المتمثلة في التكنولوجيا الحديثة، الشبكة العنكبوتية(الإنترنت)، والثورة المعلوماتية، والغزو الثقافي، والإرهاب والعنف، والاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلم، وبالتالي تحديد معايير لازمة للمعلم في ضوء مطالب التنمية المهنية، ومن ثم وضع تصور مقترح لتحقيق تنمية مستديمة للمعلم لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة.

منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة البحث الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً"(١).

حيث تم وصف أهم التغيرات والتحديات التربوية المعاصرة، بهدف تحديد معايير لازمة للمعلم في ضوء مطالب التنمية المهنية، وبالتالي وضع تصور مقترح لتحقيق تنمية مستديمة للمعلم لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة.

(١) عبيدات، ذوقان وآخرون. البحث العلمي النوعي و الكمي، ط(١)، (د.ن)، ١٤٢٣ه/٢٠٠٢م.، ص ٩٥.

مصطلحات البحث:

أولاً: المعايير:

عُرِّفت المعايير بأنها: " أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد للوصول إليها، ويتم على ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها"[١].

ويشير "ويشيل" إلى أن المعايير:" هي تلك المؤشرات المرتبطة بالمحتوى والأداء وفرص التعلم والمنهج ومنح رخصة مزاولة المهنة للمعلمين"[٢].

وتقصد الباحثة بالمعايير في تعريفها الإجرائي: مؤشرات ومستويات عامة تحوي تحتها مجموعة من العبارات التي تصف المستوى النوعي المتوقع من المعلم، وتركز على أعلى مستوى للأداء يجب أن يصل إليه بعد مروره بمجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات ويتم في ضوء تلك المعايير تقويم مستوى الأداء لديه.

ثانياً: التنمية المهنية:

عُرِّفت التنمية المهنية بأنها " عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفايات المعلمين المهنية وتجويد مسؤولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري والتواصل الفعال مع الزملاء بالحقل التعليمي"[٣].

---

(١) JeanneHoughton: Academic Accreditation Who what, when, and why? Parks Recreation, Vol.31,NO.2,1996,pp.42-45.

(٢) weichel. M, (2003): A Study of principals perceptions of State Standards in Nebraska, connection, VOI.4.

(٣) سليم، محمد الأصمعي. أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة:

كما عُرِّفت في موضع آخر بأنها: " كل خبرات التعلم التي يزود بها المعلمين من أجل إحداث تغيير جذري في السلوك يؤدي إلى تطوير وتحسين المؤسسة، وهي عملية مستمرة هادفة تتاح للأفراد لرفع مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل بشرط أن يتوفر لدى المعلم عنصر الرغبة والقدرة"[1].

وتقصد الباحثة بالتنمية المهنية في تعريفها الإجرائي: هي عملية مستمرة وشاملة للمعلم عقب تخرجه تتظافر فيها الجهود وتتنوع فيها الطرق والأنشطة والأساليب بهدف تحسين أداء المعلمين وتزويدهم بالمعارف المرتبطة بكل جديد في مجال التخصص وتنمية مهاراتهم وقدراتهم وغير ذلك مما له صلة بمتطلبات العمل في مهنة التعليم، استجابة للمتغيرات والتطورات العصرية.

مجلة البحث التربوي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية)، س١، ع١، ص ص ٧٠ - ١٧٣، ٢٠٠٢م، ص ٨٤ وأنظر: توفيق، عبد الرحمن. كيف تصبح مدرباً فعالاً ومحترفاً، ط٢. القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٢م، ص١٢٣.

(١) توفيق، عبد الرحمن. كيف تصبح مدربا فعلا ومحترفا، ط٢. القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٢م، ص٢٢.

تمهيد:

لا يوجد في صور الحياة شيء له صفة الثبات؛ فقد اقتضت حكمة الله عز وجل أن يرتب سنن الحياة وفق نواميس التغير الذي يعد أمر حتمي وسنة من سنن الله في الكون، وقد أخبر الله عز وجل عن نفسه أنه لا يتوقف عن إحداث الجديد في هذا الكون، قال تعالى: {يَسْأَلُهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ} [الرحمن: ٢٩]، وقد جلبت سنن التغيير معها أسئلة وتحديات جديدة للإنسان، يتغير تبعاً لها سلوكه، وتتباين معها ردود أفعاله.

وتواجه المؤسسات التعليمية اليوم نتيجة سنة الله عز وجل في التغير مجموعة من التحديات التربوية المعاصرة والتي فرضت على المعلم أدواراً مستجدة تخرجه من الدائرة الضيقة التي كانت تحصر مهامه في إعطاء مادة علمية داخل الفصل الدراسي إلى دائرة بيئة متسعة تتسم بالتداخل وتعدد الأدوار داخل الفصل الدراسي وخارجه، وهذا ما يؤكده وول فولك (FOLK) بقوله:" إن هناك جوانب كثيرة لدور المعلم المعاصر بقدر ما تضيفه المستحدثات الجديدة في المجالات التربوية"[(١)].

ويمكن عرض بعض التحديات التربوية المعاصرة التي أثرت بشكل كبير في إحداث نوع من التغيرات في الأدوار المرتبطة بالمعلم وذلك على النحو الآتي:

(١) إبراهيم، مجدي عزيز. المنهج التربوي العالمي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١م، ص٢٦.

أولاً: التكنولوجيا الحديثة.

تعد التكنولوجيا اليوم شيئاً ضرورياً في كافة الأنشطة الحياتية وداعماً قوياً لتطور العلوم ودفع عجلتها نحو آفاق جديدة وعن طريقها يمكن اكتساب المعرفة والاستفادة منها بطرق متعددة في مختلف الظروف الزمانية والمكانية.

وقد فرض التقدم الحالي ضرورة احترام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة من تطبيقاتها في شتى المجالات، وقد كان المعلم في الماضي "يستمد مكانته أو جزءاً كبيراً منها من كونه مصدراً للمعرفة، ويستمدها كذلك من سلطته في ضبط وتوجيه الطلاب داخل الصف بشكل نمطي معين، واليوم أصبح ينوب عنه في القيام بهذه المهام وبامتياز تكنولوجيا المعلومات الحديثة، ولذا لابد أن نبحث عن الدور البديل أو المهام الأخرى التي مازالت موكلة للمعلم وأيضاً تلك المهام التي برزت بفعل ما يفرضه التعامل مع تكنولوجيا المعلومات"[(١)].

وبما أن هذا العصر هو عصر التكنولوجيا فلابد أن تكون هذه التكنولوجيا مساندة وداعمة للمعلم في تحصيل الجديد من المعارف والمهارات لا عائقا نحو تطوره؛ وبالرغم من ذلك فإن الواقع العملي الملموس ونتائج العديد من الدراسات[(٢)] تشير إلى الاتي:

---

(١) محمود، يوسف سيد. "أدوار متطلبة من المعلم في ضوء ما يواجهه المجتمع المصري من تحديات." في المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي) -مصر الفيوم: كلية التربية -جامعة القاهرة. فرع الفيوم، مج ٢ (٢٠٠٥م): ٧١ -٨٩. ص٧٧

(٢) أنظر دراسة: رياض، محسن. "التنمية المهنية للمعلم في مجال تكنولوجيا التعليم." العلوم التربوية - مصر مج ١١، ع ٣ (٢٠٠٣م): ١٧٥ - ١٨٠. رزق، سميرة محمد مصطفى. "الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة وتكنولوجيا المعلومات." في المؤتمر العلمي الدولي الأول -رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية

- العديد من المعلمين لا يجيدون استخدام التقنيات التربوية أو ما يعرف بتكنولوجيا الاتصالات.
- برامج إعداد المعلمين لا تتضمن القدر المناسب لإعداد معلمين مؤهلين لاستخدام تكنولوجيا التعلم.

لذا فإن من الضروري إزاء ما سبق وضع برامج تدريبية إلزامية للمعلم تكفل له تحقيق القدرة على استخدام التكنولوجيا فضلاً عن توظيفها في مجال التعليم، فالتعليم اليوم في حاجة إلى معلم يعتمد على التكنولوجيا في استخراج قدرات وطاقات جديدة للطلاب تنتقل بها الأمة الإسلامية من العمالة العضلية إلى العمالة الفكرية المميزة، ومن التخصص المحدود إلى المعرفة الشاملة ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة.

ومن الضروري أن تتغير المهام المنوطة بالمعلم فبدلاً من إلزامه بمقرر ومحتوى معين يعاد تدريبه ليتمكن من تصميم مواقف تعليمية يستخدم فيها التكنولوجيا الحديثة التي تلبي حاجات الطلاب وتنمي مهاراتهم وتتماشى مع قدراتهم وتصلهم مع العالم الخارجي بشكل صحيح ومفيد، فمن غير المقبول في عصر التكنولوجيا العلمية أن يتم تعليم الطلاب من خلال أساليب تقليدية تقوم على آليات الإلقاء التي تحقق قدر من التفاعل اللفظي وتقتصر على ثقافة القلم والورقة، وسيكون من واجبات المعلم عند توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة أن ينبه طلابه لمخاطر بعض وسائل التكنولوجيا ويذكرهم بمراقبة الله في السر والعلن.

المعاصرة -كلية التربية -جامعة المنصورة -مصر المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، مج ٢ (٢٠١٢): ٧٦١ -٧٨٧. والحيالي، س. ر. (٢٠٠٤م). نحو رؤية جديدة للتربية والتعليم في ضوء مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية -قطر، س ٣٣، ع ١٤٨، ٩٤ -١٠٤.

ثانياً: الشبكة العنكبوتية(الإنترنت).

ولدت شبكة الانترنت من رحم التقنيات العلمية، فكانت من أهم مميزات هذا العصر والذي بدأت تزداد أهميتها يوماً بعد يوم لكثرة ميادين المعلومات التي تتداول من خلالها، بالإضافة لما وفرته شبكة الانترنت من مواقع التواصل الاجتماعي التي تعد من أهم المستحدثات العصرية التي أذهلت العالم وأثرت بشكل مباشر على ثقافة المجتمع وقيمه ومعتقداته.

وبالرغم من أن الشبكة العنكبوتية قد حوت جوانب مظلمة تخالف القيم الدينية والأعراف الاجتماعية وتحمل في بعض أركانها وسائل الرذيلة واللهو المحرم أو قد تحمل دعوات مُسيسة لطمس هويات بعض الشعوب والسيطرة عليها؛ إلا أنها أيضاً فتحت خاصة بعد أن أضحت تقريباً ملكاً مشاعاً للجميع، الأبواب على مصاريعها لآفاق رائعة في مجالات متعددة في الحياة لم تكن معهودة من قبل.

ففي مجال التعليم على سبيل المثال ظهرت الكتب الإلكترونية وهي كتب سهلة التناول لمستخدم الشبكة العنكبوتية وهذا يجعل المعلومات أسهل وأكثر قرباً لمن ينشدها، دون الحاجة لاقتناء الكتب بطبعتها الورقية.

كما أدخل الإنترنت اليوم مفهوم التعلم ذي المصادر المتعددة والذي " يعتمد على مبدأ المناقشة الفاعلة عبر شبكات متعددة للحاسبات، ترتبط بأساطين العلم والمعرفة في ذلك المجال، مع توفير مناخ مناسب للنقاش العلمي الرصين لذا فقد عملت تقنيات الشبكة العالمية على ظهور المدارس الإلكترونية التي تبث العلوم عن طريق شبكات الحاسبات مع توفير جميع الوسائط اللازمة التي تزيد عملية التعلم عمقاً معرفياً، وتثري محتواها بمزيد من النقاشات"[1].

---

(١) الرزو، حسن مظفر. "الشبكة العنكبوتية العالمية وتقنية المعلومات." المجلة العربية العلمية للفتيان -

كما ظهر مع الشبكة العنكبوتية مفهوم جديد للتعلم وهو الدراسة أو التعلم عن بعد والذي اختصر المسافات وألغى ضرورة الالتزام بمكان معين للحصول على المعلومات التي يتلاقاها المستفيد، واتاح فرص عرض الأفكار والمعلومات والمناقشات مع معلمين وطلاب في أقطار شتى بشكل إلكتروني.

وبالطبع فإن الآمال الكبيرة التي جاءت بها الشبكة العنكبوتية والتطبيقات المرتبطة بها جعلت التغيير في نظم وميادين وسياسة العملية التعليمة ضرورة حتمية لمواكبة عصر النهضة؛ وانطلاقاً من دور المعلم الفعال للنهوض بعملية التعليم؛ فإن التعليم اليوم في حاجة لمعلمين قادرين على إنشاء أجيال معتدلة الفكر ينظرون إلى الجديد نظرة فاحصة مدققة متسلحين بالحكمة التي دعا إليها الإسلام، متمكنين من اختيار حسنات كل جديد وموازنتها مع السلبيات التي تصاحب بدايات الجديد قبل أن يستقيم عوده؛ معلمون قادرون على تربية أجيال قادرة على التعامل مع الحاسوب وتقنياته مؤهلين لمجابهة التغيّرات المتسارعة في هذا العصر.

إن التعليم اليوم في حاجة لمعلمين متمكنين من استخدام الشبكة العنكبوتية والاستفادة منها في ميدان العملية التعليمية للارتقاء بعلومه ومعارفه يساهمون في توفير بيئة تعليمية بروح العصر لتوسيع أفاق الطلاب الذهنية بما ييسر تحول التعليم من الطرق التقليدية إلى المعلوماتية الجديد.

ثالثاً: الثورة المعلوماتية.

تعرف المعلوماتية: "بأنها العلم الذي يهتم بدراسة الأساليب الفنية المنظمة لمعالجة البيانات من اجل الحصول على المعلومات، وذلك من خلال توظيف نظريات وتقنيات

تونس مج ٤، ع ٧ (٢٠٠٠م): ٤ - ١٦. ص ١٥.

تتعلق بالتخزين والتوزيع والاسترجاع للمعلومات"[1]، وهذا يؤكد على أن المعلوماتية ليست قاصرة على جمع المعلومات بل تتعداها لتشمل الوسائل التكنولوجية التي يعتمد عليها في تنظيم تلك المعلومات، وهذا يتيح إمكانية توفر المعلومات وسرعة الوصول إليها وتبادلها وحفظها واسترجاعها بكل سهولة من خلال مستحدثات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والتي يمكن من خلالها تخطي حدود الزمان والمكان.

وبالتأكيد فإن هذه الثورة المعلوماتية ستضيف للغايات التقليدية للتربية كإكساب المعرفة للمتلقي والتكييف مع المجتمع وتنمية الذات غاية مهمة وهي: إعداد الفرد للتعايش مع متغيرات المعرفة ومواجهة مطالب تلك التغيرات المستمرة وهذا ما أكده الحيالي بقوله:" إن هذا التقدم العلمي والمعرفي ينتظر أن تصاحبه قيم ومواد ونظم علميه وتطورات تقنية جديدة مذهلة تمثل بحد ذاتها ثورة معرفية كبيرة جديرة بالتأمل والوقوف"[2].

وفي هذا المقام يشير نبيل علي إلى أن: " الثورة المعلوماتية كتحدي قائم وملموس، لها تأثيرها المباشر على عملية إعداد وتدريب المعلم؛ بسبب تغير دوره من مجرد مصدر للمعرفة وناقلاً لها، إلى كونه مشاركاً في كيفية الحصول على المعرفة، وإلى كونه موجهاً لما ينبغي أن يعرفه التلاميذ وما يجب أن يرفضوه، مع

---

(١) الزبيدي، ماجد خالد توهان. قاموس مختصرات علوم المكتبات والمعلومات. عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م، ص٢٨٦.

(٢) الحيالي، سعدون رشيد. "نحو رؤية جديدة للتربية والتعليم في ضوء مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين." مجلة التربية -قطر س ٣٣، ع ١٤٨ (٢٠٠٤م): ٩٤ - ١٠٤. ص٩٧.

تقديم المبررات المنطقية العقلانية لقبول المعرفة ورفض بعض جوانبها، وإلى كونه مديراً لإدارة المعرفة، ومنسقاً بين جميع أطراف العمل"[1].

ولقد وعت اليونسكو❖هذه الغاية الجديدة من التربية واظهرت ذلك في العديد من توصيات المؤتمرات التي عقدتها والتقارير التي اصدرتها وأكدت على ضرورة أن يتعدى النظام التربوي والتعليمي تعليم الفرد من أجل المعرفة فقط بل يتعداها لغايات أهم تشمل[2]:

- **التعلم من أجل العمل** learning to do
- **تعلم لتكون** learning to be
- **تعلم لتعيش مع الآخرين** learning to live togather

وهذه الغايات تؤكد على إن الطفرة العلمية الكبيرة التي تشهدها البشرية اليوم والتي فاقت بكثير ما مر خلال تاريخ الإنسان الطويل والتي اظهرت تخصصات دقيقة في مختلف مجالات العلوم، وتعددت تبعاً لها أشكال ولغات نشر المعلومات وأوعيتها، لا يمكن مقابلتها بزيادة حجم المادة العلمية فقط؛ بل بمنهجية وأسلوب تعليم جديد يلقي بظلاله على دور المعلم وواجباته حيال تلك التغيرات وطرق

---

(١) علي، نبيل. الثقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة (الكويت) العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١م، ص ص ٣٣٨ -٣٤٠.

(٢) اليونسكو، التعليم ذلك الكنز المكنون. القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩م، ص

(❖) اليونسكو(UNESCO) اختصار لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (بالإنجليزية: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)، وهي وكالة متخصصة تتبع منظمة الأمم المتحدة تأسست عام ١٩٤٥. تهدف إلى إحلال السلام والأمن عن طريق رفع مستوى التعاون بين دول العالم في مجالات التربية والتعليم والثقافة لإحلال الاحترام العالمي للعدالة ولسيادة القانون ولحقوق الإنسان ومبادئ الحرية الأساسية. انظر: موقع ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki تم الاسترجاع في ١٤٣٧/٢/١٧هـ الساعة: ١٠,٣٠ صباحاً.

التكيف والتعامل معها والاستفادة منها، وقد أكد ذلك المؤتمر العلمي الدولي الأول الذي جاء فيه: " إن تكيف الفرد مع المعرفة الجديدة لا يتأتى بحفظ المعلومات ولكن بإتقان طريقة الوصول إلى المعرفة وباستخدام المصادر والأدوات الحديثة"(١).

وهذا يفرض على المعلم أدواراً جديدة تضاف إلى أدواره المعتادة؛ فيكون مديراً لإدارة المعلومات؛ يوفر لطلابه فرص الانفتاح على المعلومات الجديدة ويؤمن لهم شبكة انترنت تلبي مطالبهم العلمية ويوظف الكمبيوتر التعليمي داخل الفصل الدراسي، ويفعل البرامج الحديثة لاستقبال القنوات المعرفية والتعليمية، ويكسب طلابه مهارة الحصول على المعلومات من مصادرها الصحيحة، ويحفزهم للمساهمة في بناء المعرفة ويدفعهم بالتشجيع لتصميم وإنتاج برامج لتخزين المعلومات وقواعد لتبويبها وحفظها.

رابعاً: الغزو الثقافي.

يعد الغزو الثقافي في ضل التكنولوجيا الحديثة، وتوفر الشبكة العنكبوتية(الإنترنت) ومواقع الاتصال والتواصل الاجتماعي المرتبطة بها والثورة المعلوماتية من أبرز التحديات التي يواجها العالم الإسلامي اليوم والتي تلقي بظلالها على العملية التعليمية، ولهذا يرى علماء المسلمون أن الحفاظ على الهوية الثقافية والحضارية أصبح التحدي المطروح علينا بشدة في عصر السماوات المفتوحة التي

(١) أحمد، ع. ف.، و القاضي، د. أ. ا. (٢٠١٢). بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة. المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة - كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر، مج ٢، المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة و مركز الدراسات المعرفية، ٩٠٥ – ٩٣٧. ص ٩١٨.

تكتظ بالأقمار الصناعية المحملة بمئات القنوات التلفزيونية من كل أنحاء العالم بما تنطوي عليه من تأثيرات مختلفة تشكل الفكر والوجدان على السواء"[1].

ومن المعلوم أن الهوية الثقافية هي السمات التي تميز مجتمع ما عن غيره من المجتمعات كالدين واللغة والقيم والعادات والتقاليد وأنماط العلاقات الاجتماعية، وهوية المجتمع هي التي تحفظ له شخصيته وتميزه عن غيره، وبالطبع فإن الإسلام هوية مشتركة للمسلمين بعقيدتهم وشريعتهم ولغة كتابهم المقدس القرآن الكريم.

ويعاني المسلمون اليوم في عصر التطور وازدهار عالم الاتصالات من خطر الغزو الفكري الذي كان من نتائجه:

- التعدي على القيم الدينية والاستهانة بالالتزامات الشرعية والتمرد على الأعراف والتقاليد القائمة في المجتمع، مع شيوع بعض رذائل الأخلاق والقيم الهابطة والتقليعات الغربية التي استأثرت بفكر العديد من الشباب.
- تمزق العديد من الأنسجة الاجتماعية مع تردي في العلاقات الأسرية ومروق الأولاد وتمردهم على ضوابط المجتمع؛ والواقع خير شاهد.

إن الإحساس بالخطر الذي يهدد الهوية الإسلامية ويحاول طمس معالم شخصيتها وفي المقابل الحاجة للانفتاح على العالم من حولنا للاستفادة من ثمرات المعرفة الإنسانية يستلزم من المعلم طرق وأساليب متطورة في التربية والتعليم تحقق التوازن بين طرفي المعادلة فهناك طلاب بخصائص نمو معينة وحاجات نفسية متعددة يعيشون في عصر الانفتاح الثقافي على العالم وهم في أمس الحاجة لأساليب خاصة

(١) أنظر: مدكور، علي أحمد. التربية وثقافة التكنولوجيا. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م. والسنوي، معتصم. "مخاطر الغزو الثقافي الغربي على الشخصية العربية والإسلامية." المجلة الثقافية -الأردن ع ٥٤،٥٥ (٢٠٠٣): ١٣٣ — ١٣٥.

في التعامل تعزز فهيم الاعتزاز بالهوية الإسلامية والتمسك بشدة بأركانها الرئيسية كالدين واللغة العربية والقيم الاجتماعية وفي نفس الوقت في حاجة لمن يحقق لهم النمو السوي الذي يشبع حاجتهم لحب الاستطلاع والبحث والاكتشاف مع القدرة على التمييز بين الصالح والطالح.

إن تربية الطلاب في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة أمر يحتاج لجهد من المعلم بالغ الصعوبة ويتطلب مزيداً من تطوير الذات في فنون التعامل مع (المادة المحسوسة وغير المحسوسة) سواء في فنون التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والتقنية الحديثة، أو في فنون التعامل مع الطلاب وفهم حاجاتهم النفسية وسبل تغذيتها وإشباعها.

خامساً: الإرهاب والعنف:

يمكن تعريف الإرهاب بأنه: " كل فعل من أفعال العنف والتهديد أياً كانت بواعثه أو أغراضه، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم بإيذائهم أو تعريض حياتهم، أو حرياتهم أو أمنهم للخطر او إلحاق الضرر بالبيئة، أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة، أو احتلالها أو الاستيلاء عليه، أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر"[(١)].

ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة تزايد مظاهر العنف والإجرام والتي أخذت طريقها إلى بلاد الحرمين الشريفين وانحنت منحنى خطيراً من قبل فئة متطرفة من الشباب حملت من اضطراب الفكر وقسوة القلب وبشاعة العنف ما قادهم لتدنيس الأماكن المقدسة والذبح والغدر بالمسلمين؛ حملهم على ذلك فتاوى دخيلة مضللة تخالف أوامر الإسلام الأمرة بحفظ الحرامات والبر والتسامح والمحبة والتعايش مع الآخر وقبوله.

---

(١) عبد الحي، رمزي أحمد. التربية وظاهرة الإرهاب. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٨م، ص ٤٩.

وبما أن الأمن يرتبط ارتباطاً جوهرياً بالتربية والتعليم فإن هذا يحتاج لوقفة تأمل من المتخصصين في التربية خاصة في ظل وجود دولة إسلامية كالمملكة العربية السعودية تنبثق سياستها التعليمية من الإسلام الذي تدين به وتؤسس مناهجها على أصوله وتبني أركانها على تعاليمه وتوجيهاته؛ بالإضافة إلى أن العلوم الدينية التي تحارب كل مظاهر العنف والجريمة والظلم وتدعوا للحب والسلام وحسن الخلق تحتل النصيب الأكبر من مقرراتها الأساسية خلال جميع المراحل التعليمية.

أن ظهور العنف والإرهاب مؤشر لوجود خلل في طرق وأساليب التدريس فعند الاعتماد على حفظ الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة دون توضيح للأبعاد الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تنطوي عليها تكون النتيجة محدودية واضحة في الوعي الديني وفهم متدني لمقاصد الدين الإسلامي لدى الطلاب؛ وهذا يتطلب من المعلم أدواراً جديدة ومتطورة تقلل الإرادة الإجرامية وتَحّجُم التطرف الفكري لدى بعض الطلاب وتبرز محاسن الدين الإسلامي وإنسانيته التمثل في قوله تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ} [الأنبياء: ١٠٧]، وتغذي وتعزز لدى الطلاب الولاء والانتماء للوطن، فالتعليم الصحيح هو الذي يدفع بالأسنان إلى العمل الخير.

سادساً: الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلم.

اتسع مفهوم التنمية المهنية للمعلمين فبعد أن كان ينظر إليه كمرادف للتدريب أثناء الخدمة أصبح التدريب جزء منه؛ ولا شك أن التغيرات المعاصرة التي يعيشها العالم اليوم قد استدعت ضرورة تسليط الضوء على الاتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية للمعلم باعتبارها استراتيجية مطلوبة للخروج بالنظم التعليمية من أزمتها والارتقاء بمستوى الأداء لدى المعلم وإكسابه مهارات لازمة لمقابلة التحديات التربوية من خلال برامج وأنشطة ووسائل وممارسات وإجراءات تساير المستحدثات التربوية والتطورات العالمية والتكنولوجيا الجديدة، فقد الزمت تطورات الحياة

ومستحدثاتها الإنسان على أن يتعلم من وقت لآخر ويغير أنماط سلوكه " ومن هنا تأتي أهمية تدريب المعلم وتنمية مهاراته بصفة دائمة ومستمرة، لدرجة تجعل من التدريب المستمر قضية بقاء ووجود بالنسبة لمهنة التدريس وليس مجرد رفع لكفاءة المعلم ومهاراته في أداء عمله فقط، ذلك أن المعلم ومهنة التدريس ككل أصبحت تواجه منافسة الأجهزة والآلات والإلكترونيات في تقديم المعارف والمعلومات"[(1)].

ومن الطرق والإجراءات التي يمكن أن تحقق تنمية مستديمة للمعلم:

١ -التدريب الذاتي المستمر عبر كل الوسائل الحديثة المتاحة كاستثمار فرص التعلم الالكتروني والاستفادة من تكنولوجيا العصر للوصول لأفضل أداء، مع التقويم الذاتي المستمر لمعرفة نقاط القوة وتعزيزها ونواحي القصور للتغلب عليها وتعديلها.

٢ -الاستفادة من الدورات التدريبية التي تقدم عن بعد والالتحاق بها.

٣ -اكتساب مهارات الاتصال الفعال مع المبدعين في مجال مهنة التعليم عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وعقد لقاءات وندوات مع خبراء التكنولوجيا العلمية والحصول على أحدث ما تم التوصل إليه من مستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم

---

(١) أبو هجار، كوثر محمد عبد الله، ومهري أمين دياب. "التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في مصر: الواقع والمأمول." مستقبل التربية العربية -مصر مج ٥، ع ١٨،١٩ (١٩٩٩): ١٤٣ - ١٨٢. ص ١٤٣. وانظر: سكران، محمد محمد. "على طريق التنمية المهنية المستمرة للمعلم العربي." في المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي) -مصر الفيوم: كلية التربية -جامعة القاهرة. فرع الفيوم، مج ٢ (٢٠٠٥): ٦٣ – ٦٩. ص٦٦

٤ -اكتساب مهارات البحث الميداني ومعرفة الطرق الإحصائية لجمع المعلومات والبيانات للوقوف على المشكلات التعليمية ومحاولة إيجاد حلول مناسبة للتغلب عليها.

٥ -التدريب على كتابة التقارير العلمية، مع القدرة على النقد والتحليل واستخلاص النتائج.

٦ -عقد ورش عمل وحلقات نقاش وزيارات فصلية دورية داخل المدرسة وخارجها لتبادل الخبرات المعرفية والمهارية.

تمهيد:

لقد فرضت طبيعة العصر الحالي على التعليم ضرورة الارتقاء بنظمه التعليمية وتطويرها، ومن دواعي ذلك: تحديد معايير تصف ما يجب أن يصل له المعلم؛ فأن نجاح العملية التعليمة يتوقف بالدرجة الأولى على مدى التزام المعلم بتلك المعايير ويقصد بالمعايير: مؤشرات ومستويات عامة تحوي تحتها مجموعة من العبارات التي تصف المستوى النوعي المتوقع من المعلم، وتركز على أعلى مستوى للأداء يجب أن يصل إليه بعد مروره بمجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات ويتم في ضوء تلك المعايير تقويم مستوى الأداء لديه.

وتعد هذه المعايير أمراً ضرورياً وملحًا للنهوض بالعملية التعليمية والرقي بأداء المعلم إلى أعلى مستوى، إذا ما صيغت على أسس تربوية معاصرة، أخِذةً في الحسبان التطورات والتغيرات المتلاحقة في ضل التكنولوجيا وتوفر الإنترنت، وثورة المعلومات، وما ترتب عليها من غزو للثقافات، وانتشار للإرهاب والعنف، وتوجهات معاصرة للتنمية المهنية.

وإدراكاً لأهمية المعايير في مواكبة التطورات الحديثة، ومواجهة التحديات التربوية قامت الباحثة بصياغة عدداً منها أخِذةً في الحسبان التطورات العصرية ومستندة على بعض الأدبيات التربوية في هذا المجال ومعتمدة على خبرتها في مجال التربية والتعليم❖ فكانت المعايير على النحو التالي:

أولاً: معايير ذات منطلقات دينية:

وتتميز المعايير الدينية في أنها صفات وخصال تنطلق من تعاليم الإسلام وتوجيهاته ينبغي على المعلم الالتزام بها، وتشمل تلك المعايير المجالات التالية:

١ -مجال القيم الأخلاقية:

١/١ -الاستقامة على شرع الله كما أمر الله في كل الأمور دون تطرف وغلو فيكون وسطياً في تعاملاته وأحكامه داخل الفصل وخارجه، قال تعالى: {فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَمَنْ تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا إِنَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ} [هود: ١١٢]، وعن سفيان بن عبد الله الثقفي، قال: قلت: يا رسول الله، قل لي في الإسلام قولا لا أسأل عنه أحدا غيرك فقال: " قل: آمنت بالله، ثم استقم"[١].

١/٢ -الرقابة الذاتية: فالرقابة الخارجية مهما تعددت وتنوعت أساليبها لا ترقى لمستوى رقابة المعلم الذاتية النابعة من ضميره الحي واستشعاره لرقابة الله عز وجل له، قال تعالى: {وَمَا يَعْزُبُ عَنْ رَبِّكَ مِنْ مِثْقَالِ ذَرَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ وَلَا أَصْغَرَ مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْبَرَ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ} [يونس: ٦١]، وفي الحديث الصحيح: "اعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك"[٢]. وهذا

(١) الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد. مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط -عادل مرشد، وآخرون. بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٢١ هـ -٢٠٠١ م، ج٢٤، ص١٤١.

(٢) البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. بيروت، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ، ص ١٩. وانظر: النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح مسلم)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.ت، ص ٣٧.

❖ حيث بلغت خمساً وعشرين عاماً.

إرشاد وأمر بمراقبة الله عز وجل، يقول القاسمي رحمه الله: الرقابة هي: " مراعاة القلب للرقيب وملاحظته إياه، مع العلم بأن الله مطلع على الضمائر، عالم بالسرائر، رقيب على أعمال العباد، قائم على كل نفس بما كسبت، وأن سر القلب في حقه مكشوف كما أن ظاهر البشرة للخلق مكشوف[1].

١/٣ -الصدق، والأمانة، والحلم، والحزم، والانضباط، والتسامح، فهي قيم إسلامية تكسب المعلم الثقة والاحترام من الآخرين.

١/٤ -مطابقة القول العمل: قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ (٢) كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ} [الصف: ٢، ٣]

١/٥ -التواضع: تواضع المعلم خلق عظيم يزيد من مكانته عند الله عز وجل، قال تعالى: {وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ} [الشعراء: ٢١٥].

٢ - مجال المواطنة وحفظ الهوية.

٢/١ -يتمسك بهويته الإسلامية في كل سلوك يقوم به، قال تعالى: {وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ} [فصلت: ٣٣]

٢/٢ -يرسخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب.

٢/٣ -يغرس أهمية الاعتدال والتسامح والتعايش بعيداً عن الغلو والتطرف.

٢/٤ -يدعوا للسلام والأمن على مستوى الأرض ويستنكر الإرهاب والعنف بكل أشكاله ويدعوا إلى نشر الحب وتقدير الآخر.

---

(١) القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق. موعظة المؤمنين من إحياء علوم الدين، المحقق: مأمون بن محيي الدين الجنان. بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٥ هـ -١٩٩٥ م، ص ٣٠٧.

٢/٥ -يوظف اللغة العربية ويعتز بها عند تدريس كافة المواد، قال تعالى: {إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} [الزخرف: ٣، ٤]، وقال تعالى: {وَمِنْ قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَى إِمَامًا وَرَحْمَةً وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ} [الأحقاف: ١٢]

٣ - المجال الإنساني.

٣/١ - الرفق بالمتعلم والإحسان إليه والبشاشة في وجهه، قال تعالى: {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ} [آل عمران: ١٥٩]

٣/٢ - العدل في التعامل مع الطلاب وعند التقويم وتقديم العطايا مع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، قال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ (٩٠)} [النحل: ٩٠]

٣/٣ - يدرك خصائص نمو الطلاب ويتلمس حاجاتهم النفسية بحسب مراحلهم العمرية.

٣/٤ - يراعي الفروق الفردية، ويقدر الظروف الصحية، قال تعالى: {لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا} [البقرة: ٢٣٣]

٣/٥ - يتبنى الحوار البناء مع الطلاب ويحترم آرائهم ويشاورهم ويتبادل الخبرات معهم، قال تعالى: {فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ} [آل عمران: ١٥٩، ١٦٠].

٣/٦ - يحرص على نفع طلابه، وقضى حوائجهم، فعن عمر، أن رجلا، جاء إلى النبي صلى الله عليه وآله وسلم، فقال: يا رسول الله، أي الناس أحب إلى الله، وأي الأعمال أحب إلى الله؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: " أحب الناس إلى الله أنفعهم للناس، وأحب الأعمال إلى الله سرور تدخله على مسلم، أو تكشف عنه كربة، أو تقضي عنه دينا، أو تطرد عنه جوعا، ولئن أمشي مع أخ لي في حاجة أحب إليّ من أن أعتكف في هذا المسجد شهرا في مسجد المدينة، ومن كف غضبه ستر الله عورته، ومن كظم غيظه ولو شاء أن يمضيه أمضاه؛ ملأ الله قلبه رجاء يوم القيامة، ومن مشى مع أخيه في حاجة حتى يثبتها له ثبت الله قدمه يوم تزول الأقدام" [(١)].

٤ - مجال المسؤولية:

٤/١ -يدرك عظم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ويستشعر معنى قوله تعالى: {وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ} [الصافات: ٢٤]

٤/٢ -يتمكن من إتقان المهام الموكلة إليه. قال صلى الله عليه وسلم: "إن العبد إذا عمل عملا أحب الله أن يتقنه" [(٢)].

٤/٣ -يستوعب القيم الحقيقية للوقت والعمر والزمن ويتقن فن إدارة وقت التعلم بكفاءة مع الحرص على الحد من الوقت الفاقد، قال صلى الله عليه وسلم: "لا تزول قدم ابن آدم يوم القيامة من عند ربه حتى يسأل عن خمس، عن

---

(١) الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم. الروض الداني (المعجم الصغير)، المحقق: محمد شكور محمود الحاج أمرير. بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٥ ه -١٩٨٥م، ج٢، ص١٠٦.

(٢) الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم. المعجم الكبير، ط٢، المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ج٢٤، ص٣٠٦.

عمره فيم أفناه، وعن شبابه فيم أبلاه، وماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وماذا عمل فيما علم"[(١)].

ثانياً: معايير شخصية.

تتميز المعايير الشخصية بأنها سمات شخصية من الضروري توفرها في المعلم وتضم المجالات التالية:

١ - المجال الجسدي: كالصوت الواضح المسموع، وتملك الحواس السليمة.

٢ - المجال النفسي: الاتزان الانفعالي -الثقة بالنفس -الدافعية للعمل - المرونة -الإيجابية.

٣ - المجال العقلي: الإدارة الذكية للفصل، التفكير الإبداعي، القدرة على حل المشكلات.

٤ - المجال الاجتماعي: كالنظام، والتعاون مع الجميع، والبشاشة، والمرح.

ثالثاً: معايير مهنية.

والمعايير المهنية تتمثل في (خبرات ومهارات يكتسبها المعلم ليصبح مؤهلاً لممارسة عمله كصاحب مهنة تتوافق مع روح العصر؛ وتتجلى المعايير المهنية في المجالات التالية:

١ -مجال القيم المهنية:

١/١ -صاحب اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، مع الرضى عن مناخ العمل المهني.

---

(١) الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك. سنن الترمذي. مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥ هـ -١٩٧٥ م، ج٤، ص ٦١٢.

١/٢ -الانتظام والانضباط في العمل.

١/٣ -الولاء والانتماء للمؤسسة التي يعمل بها.

١/٤ -تنفيذ الأوامر العليا والمبادرة بحل المشكلات المهنية.

٢ - مجال مهنية العمل التعليمي:

٢/١ -يحدد أهداف رئيسة وواضحة من مهنة التعليم.

٢/٢ -متمكن من وضع خطط لممارسة مهنة التعليم.

٢/٣ -يحدد متطلبات تنفيذ مهنة التعليم وطرق إجراءها وأساليب تقويمها.

٢/٤ -التقييم الذاتي أو بمشاركة الغير للممارسات المهنية ومحاولة تطويرها.

٢/٥ -على دراية واطلاع مستمر بمستجدات المهنة.

٣ - مجال النمو والتطور المهني:

٣/١ -يستخدم مصادر وأدوات وأساليب وطرق حديثة لتطوير نفسه مهنيا.

٣/٢ -يُنمي باستمرار ممارساته المهنية بما يتوافق مع التطور التكنولوجي الحديث.

٣/٣ -يعتمد على التوجهات الحديثة في عمليات النمو المهني الذاتي.

٣/٤ -القدرة على المشاركة في التنمية المهنية المستديمة على المستوى الشخصي ومستوى الزملاء.

٣/٥ -القدرة على مواجهة التحديات وتغيير المواقف نحو الأفضل، وإيجاد البدائل المتعددة عند الحاجة.

رابعاً: معايير علمية:

وتتمثل في المعرفة اللازمة والدراية الكافية للمعلم لمارسة العمل في مادة تخصصه فبرامج إعداد المعلم تمد الطالب بالأسس المعرفية فقط وهنا يأتي دور المعلم ليطور نفسه علمياً خلال الخدمة، وتتجلى المعايير العلمية في المجالات التالية:

١ - مجال كفايات التعليم والتعلم.

١/١ - فهم طبيعة المادة العلمية وإدراك المفاهيم الرئيسة لها، وطرق تحقيقها.

١/٢ - تحديد أهداف عامة لتدريس المادة العلمية وأهداف خاصة لوحداتها تعكس سياسات التعليم في الدولة وتنبثق منها.

١/٣ - الجدية الفكرية الدائمة والتطلع المستمر للمعارف الجديدة المرتبطة بالمادة العلمية.

١/٤ - تصميم وتنفيذ أنشطة ومواقف تعليمية مرتبطة بالمادة العلمية تلائم تطورات العصر وتكسب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي وحب التعلم الذاتي المستمر وممارسته.

١/٥ - تقييم المادة العلمية بطرق وأساليب حديثة تعتمد على الفهم والاستيعاب.

١/٦ - تقديم تغذية راجعة للطلاب متعلقة بمخرجات عملية التقييم.

٢ - مجال تنسيق المعرفة العلمية.

٢/١ -تصميم وإخراج المحتوى الدراسي للطلاب وتنظيمه بطرق عصرية، مع إحداث تكامل وترابط بين المادة العلمية المكلف بها المعلم والمواد التعليمية الأخرى.

٢/٢ -القدرة على إشراك أطراف متعددة من المجتمع في العملية التعليمية، لدعم تعلم الطلاب وجعله أكثر متعة.

٢/٣ -يشجع التعلم الجماعي بين الطلاب ويدعم روح الفريق الواحد.

٢/٤ -امتلاك مهارات الحل الإبداعي للمشكلات

٣ - مجال التطور والنمو المعرفي.

٣/١ -إتقان استخدام الحاسب الآلي وتقنية المعلومات.

٣/٢ -حسن التعامل والاستفادة من مصادر المعرفة الالكترونية المتعددة، ودمجها في عمليات تدريس المادة.

٣/٣ -معرفة الجديد في مادة التخصص.

٤ - مجال البحث العلمي.

٤/١ -القدرة على كتابة الأبحاث والدراسات العلمية مع الالتزام بالمنهجية العلمية.

٤/٢ -القدرة على إجراء بحوث ميدانية تخدم مادة التخصص أو مجالها مع وتوظيف نتائج البحوث في تطوير العملية التعليمة.

٤/٣ -إتقان كتابة التقارير البناءة عند بناء المادة العلمية وعند تقييمها.

خامساً: معايير تكنولوجية وتقنية:

١ - مجال المعرفة التقنية:

١/١ -يحسن التعامل مع الأجهزة التقنية وشبكات المعلومات لمعرفة كل جديد في المجال العلمي والمهني.

١/٢ -القدرة على البحث والتحليل العلمي وتقييم التقنيات

٢ - مجال تطبيق التقنية:

٢/١ -القدرة على استخدام تقنيات تكنولوجيا المعلمات.

٢/٢ -يوظف تقنيات المعلومات بما يخدم العملية التعليمية.

٢/٣ -يشجع الطلاب على استخدام وسائل التقنية الحديثة في عملية التعلم.

٢/٤ -يدعم التواصل العلمي المستمر بين أطراف العملية التعليمية عبر مواقع التواصل الاجتماعي ويبارك الاستفسارات والمناقشات النشطة.

٢/٥ -يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للوصول إلى المعلومات الحديثة المرتبطة بمادة التخصص وإدارة تلك المعلومات.

٢/٦ -يصمم خبرات تعلمية ويشرك الطلاب فيها تعتمد على التكنولوجيا بهدف تنظيم المعرفة وتفسيرها وتحليلها وتيسير فهمها ووصولها للطلبة.

٢/٧ -تصميم تكاليف طلابية تعتمد على تنمية مهارات استخدام الحساب الآلي.

٢/٨يستخدم استراتيجيات وأساليب تقنية لتقييم الطلبة.

تمهيد:

في ضل التطورات والتغيرات العصرية المتلاحقة التي يشهدها العالم اليوم والتي انعكست على النظم التربوية والتعليمية أصبح النمو المهني المستديم للمعلم وتطوير أداءه ضرورة أساسية فهو من الركائز الأساسية المساهمة في مسيرة تطوير العملية التعليمة.

وقد شهدت الدراسات والتقارير التربوية أن العقود الأخيرة أظهرت اهتماماً واسعاً بقضية التنمية المهنية المستديمة للمعلم كنهج تربوي؛ يدعم دور المعلم ويؤكد على أهميته في العملية التعليمية.

وقد جاءت المؤتمرات الدولية والمنظمات العالمية، تنادي بضرورة إدخال التدريب ضمن برامج التعليم، إلا أنها لم تعطِ اهتماما كبيراً بنوع وطبيعة وطرق تقديم برامج وأنشطة مستديمة يكتسبها المعلم تنبثق من معايير لازمة لتنمية معارفه وإكسابه مهارات واتجاهات إيجابية تجاه التطورات والتحديات التربوية المعاصرة، مع عدم وجود فلسفة واضحة متكاملة ومستمرة قائمة على فكر تدريبي معاصر، الذي جعل منها تنظيرات وتطبيقات معرفية محدودة أكثر من كونها تطبيقات عملية تتوافق وروح العصر.

ومن جهة أخرى فقد أكد العاملون في حقل صناعة وإنتاج تكنولوجيا المعلومات أنه إذا تم تدريب المعلمين بطرق مناسبة ومستمرة للقيام بأدوارهم الجديدة فلن تستطيع التكنولوجيا الحديثة أن تحل محلهم؛ بل ستكون داعم قوي لهم.

وبناءً على ذلك يأتي هذا التصور بغية إيجاد إطار عمل يهتم بالتطوير والتجدد المستمر الذي يجب أن يضطلع به المعلم، حيث دلت خبرة الباحثة في مجال

التربية والتعليم والواقع المشهود إلى وجود قصور في برامج التدريب، حيث أنها لم تحقق تربية مستديمة للمعلم لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة، الأمر الذي يجب أن يتنبه له المسؤولون في قطاع التعليم، للرفع من الوعي بأهمية إدخال برامج وأنشطة وطرق تنموية مستديمة للمعلم داخل المدرسة ضمن خططها المستقبلية القادمة.

وقد حرصت الباحثة على أن يكون هذا التصور واضحاً وإجرائياً قدر الإمكان ليأخذ طريقه نحو التطبيق الفعلي بكل يسر وسهولة، معتمدة في رسم أبعاده وتحديد منطلقاته على ما أسفر عنه البحث الحالي، وفيما يلي عرض لأبرز ملامح هذا التصور وذلك من خلال الأبعاد التالية:

أولاً: الرؤية.

نحو بيئة تعليمية تدعم النمو المهني المستديم للمعلم، حتى يصل إلى أعلى مستوى للأداء يتوافق وروح العصر.

ثانياً: الرسالة.

تطبيق إجراءات وبرامج وأنشطة داخل المدرسة وخارجها لتحقيق نوع من التدريب والتنمية المهنية المستديمة للمعلم بحيث تتلاءم مع التغيرات والتطورات العالمية المتلاحقة والعمل على تنظيمها وإتاحتها للمسؤولين في مجال التربية والتعليم بغرض التشارك فيها وإخضاعها للتحليل والنقد والتطوير، ومن ثم توظيفها في عملية تطوير الأداء المهني للمعلم.

ثالثاً : منطلقات التصور.

يقوم هذا التصور على مجموعة من المنطلقات كالتالي :

١ - عقيدة الأمة :

التعليم في المملكة العربية السعودية رسالة تستمد أصولها من هدي الدين الإسلامي الحنيف لذا ينبغي أن تستند البرامج والأنشطة التدريبية المنشودة على عقيدة إيمانية قوية وقاعدة فكرية متينة تنبثق من الإيمان بالله تعالى والفهم الحقيقي للدين كنظام فكري سلوكي يعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والتطور ومواكبة الجديد في إطار المحافظة على ثوابت الدين، ومن هذا المنطلق تكون نظرة المعلم للبرامج العصرية والأنشطة التدريبية الحديثة.

٢ - طبيعة العصر وتقنياته التي تؤثر على المنظومة التعليمية :

يشهد هذا العصر تغيرات متسارعة وتطورات علمية هائلة تؤثر على المنظومة التعليمية، وهذا يفرض على المعلم التحديث والتجديد الدائم لخبراته التربوية والتعليمية لذا يتوقع من المعلم امتلاك أفضل أداء للعمل من خلال معايير يلتزم بها ويمكن اكتسابها وتنميتها ومواكبة مستجداتها من خلال برامج وانشطة تدريبية.

٣ - السياسة التعليمية للدولة وأهدافها :

اعتبرت المملكة العربية السعودية التعليم مشروعها الأهم وجعلته ركيزة للنهضة والتقدم، وتطلب ذلك وضع رؤية مستقبلية للتعليم تجعله عالي الجودة، في إطار نظام قائم على المشاركة والديمقراطية، ولتحقيق تعليم عال الجودة تم عرض معايير لازمة للمعلم من خلال الفصل الثاني من هذا البحث.

٤ - ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.

ينبغي على المعلم أن يدرك أهمية مهنة التعليم وقُدسية رسالتها، وقد قامت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم بدورها الريادي في مجال التربية والتعليم من خلال وضع" ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم " والذي يهدف إلى تعزيز انتماء المعلم لرسالته ومهنته والارتقاء بها لأعلى مستوى والإسهام في تطوير وتقدم المجتمع الذي يعيش فيه، وقد نص الميثاق في مادته السادسة على: "أن المعلم عضو مؤثر في مجتمعه تُعلق عليه الآمال في التقدم المعرفي والارتقاء العلمي والإبداع الفكري والإسهام الحضاري"[(١)]. كما نص الميثاق في مادته الرابعة على: " أن النمو المهني للمعلم واجب أساس، والثقافة الذاتية المستمرة منهج في حياته يطوِّر نفسه وينمي معارفه منتفعاً بكل جديد في مجال تخصصه وفنون التدريس ومهاراته"[(٢)].

رابعاً: الهدف من التصور.

يهدف هذا التصور إلى تطبيق آليات محددة داخل المدرسة لتحقيق نمو مهني مستديم للمعلم في مجال تخصصه، وامتلاك مهارات مهنية ومعرفية للتعامل الحضاري مع معطيات وتطورات العصر، مع القدرة على المحافظة على الهوية الإسلامية وتعزيز المواطنة الصالحة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. الرياض، مطبوعات وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ، ص١٢

(٢) المرجع السابق، ص٩.

خامساً: متطلبات تطبيق التصور.

تتوقف الكفاءة في تطبيق هذا التصور على مدى توفر مجموعة من المتطلبات على النحو التالي:

١ - الثقافة التنظيمية الداعمة:

وتعد عاملاً ضرورياً في تحقيق أهداف هذا التصور، حيث يتطلب تطبيقه مجموعة من العوامل الثقافية الداعمة التي يجب توفرها في المدرسة ومنها:

١/١ - نشر ثقافة تطوير أداء المعلم بين كافة منسوبي التربية والتعليم وتعزيز قيمة تطوير الأداء بينهم.

١/٢ - تشجيع المبادرات المتميزة والترحيب بها وتحفيز المقترحات المبتكرة.

١/٣ - الرغبة الذاتية من المعلمين في تجديد وتطوير العملية التعليمية ودعم جهود التغيير والتحسين.

١/٤ - الإقبال على الدراسات الإجرائية للكشف عن واقع تدريب المعلمين فتكون مشكلتها وعينتها مرتبطة ببيئة التعليم.

١/٥ - الإيمان بأهمية التقنيات التعليمية الحديثة ودورها في خدمة العملية التعليمية.

١/٦ - تشجيع العمل بروح الفريق الواحد.

٢ - القيادة التربوية الفاعلة.

تعد القيادة التربوية ممثّلة في المشرفين التربويين، ومديري المدارس، من المتطلبات الضرورية لتطبيق هذا التصور، ومن الخصائص القيادية التي ينبغي توفرها في القيادات التربوية ما يلي:

٢/١ - اعتناق التطوير والتغيير مع القدرة على مواجهة مقاوميه.

٢/٢ - منح فرصة التجريب والتجديد للمعلمين.

٢/٣ - التفاؤل والحماس.

٢/٤ - المرونة في التطبيق.

٢/٥ - إتقان مهارات التفويض ومنح الصلاحيات.

٢/٦ - القدرة على الاتصال الفعال مع الآخرين.

٢/٧ - إدارة الوقت وتنظيم العمل.

٢/٨ - الإلمام والمعرفة الكافية بالتقنيات الحديثة والبرامج الحاسوبية.

٢/٩ - تفهم حاجات المعلمين والاقتناع بقدراتهم وتشجيعهم على تنميتها، وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم، ومكافأتهم على جهودهم المتميزة، واستثارة دافعيتهم نحو تنمية مستديمة.

٣ - التنظيم الإداري المرن:

يعتبر التنظيم الإداري المرن متطلباً ضرورياً لتيسير تطبيق هذا التصور ومن أبرز الجوانب التنظيمية الملائمة:

٣/١ - توفير بيئة تنافسية تدفع نحو الإنجاز.

٣/٢ -الاعتماد على التقنيات المتطورة ووسائل الاتصالات الحديثة لتوفير قنوات الاتصال المباشر بين الكوادر التعليمية والتربوية بجميع شرائحها وتخصصاتها بما يثمر عن سرعة تدفق المعارف والخبرات وسهولة تبادلها.

٣/٣ - منح المعلم قدراً من الاستقلالية والإدارة الذاتية، وتفويض الصلاحيات له لاتخاذ القرارات المتصلة بتخطيط وتطبيق البرامج والأنشطة الداعمة لتنميته وتطوير أداءه داخل أو خارج المدرسة.

٣/٤ - تحديد ميزانية مالية للإنفاق على ما تتبناه المدرسة من برامج وأنشطة تطويرية.

٣/٥ - خفض نصاب المعلم من عدد الحصص التدريسية بحيث لا يتجاوز (١٦) حصة في الأسبوع إلى جانب (٤) حصص تخصص لممارسة أنشطة التعلم والتعليم المرتبطة ببرامج وأنشطة التنمية المستديمة.

٣/٦ - تشكيل فرق عمل مدرسية بحسب كل تخصص لممارسة الأنشطة والبرامج بالمدرسة في إطار من التفاعل والتعاون المجتمعي (قد يشترك فيه الطالب -وولي الأمر -والخبراء والمتخصصين) على أن يتم تحديد أهداف كل برنامج أو نشاط وتحديد أفضل الطرق لتحقيقها.

٣/٧ - منح المعلمين فرص كافية لممارسة انشطتهم وبرامجهم التدريبية وتطبيق التدريس بالطرق الحديثة التي يرونها مناسبة والحرية في اتخاذ قرارات أنشطتهم الصفية وغير الصفية؛ لما لذلك من دور في زيادة فاعليتهم في الأداء.

٣/٨ - بناء نظام للحوافز يعتمد على ربط الترقيات الوظيفية بعملية التنمية والتطوير المستمر لمهنة التعليم، لتشجيع المعلمين على الإسهام بما لديهم من معارف وخبرات وابتكارات في تطوير المنظومة التعليمة.

٤ - التجهيزات التقنية والتكنولوجية:

وهي من الأدوات الضرورية في تطبيق هذا التصور ومما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في هذا الجانب ما يلي:

٤/١ - توفير بنى تحتية في كل مدرسة تدعم استخدام وسائل التكنولوجيا وتمكن الاتصال عن بعد وتيسر استخدام التطبيقات التقنية عند ممارسة الأنشطة والحلقات التطويرية.

٤/٢ - تجهيز قاعات متعددة داخل المدرسة بحسب التخصصات العلمية، ويراعى في كل قاعة ما يلي:

٤/٢/١ - الاتساع لكي تسمح بحرية الحركة وممارسة الأنشطة المتنوعة، كما يجب أن تكون الإضاءة مناسبة وكافية، وتهويتها جيدة، وبعيدة عن الضوضاء.

٤/٢/٢ - توفير مقاعد وطاولات بتصاميم تسمح بسهولة حركتها وإعادة تنسيقها وترتيبها داخل القاعة في أشكال معينة وفقا لطبيعة وأسلوب نشاط التعليم والتعلم.

٤/٢/٣ - تزويد القاعات بتقنيات اتصال حديثة تدعم خاصية السماعات الخارجية، ووسائل عروض تقديمية كالسبورات الذكية.

٤/٢/٤ - توفير شبكة إنترنت وعدد مناسب من أجهزة الحاسب الآلي يخصص لاستخدام المعلمين، والطلاب، والمتخصصين.

٤/٢/٥ - إمكانية الدخول لقاعة التدريب عن بعد من خلال الكمبيوتر الشخصي او من خلال الهواتف الذكية بواسطة برامج خاصة.

٤/٢/٦ - تزويد القاعات بأجهزة تصوير وطباعة حديثة لطباعة التقارير وأوراق العمل.

سادساً: مراحل وآليات التطبيق.

١ - مرحلة الإعداد والتهيئة:

١/١ - الحصول على موافقة القيادة التربوية العليا بالوزارة على تطبيق التصور المقترح، واعتماده ضمن البرامج التطويرية المنفذة من قبل الإدارة العامة، وضمان الدعم المعنوي والمادي للتصور.

١/٢ - إجراء دراسات ميدانية ومسحية بالتعاون مع الجامعات للوقوف على الواقع التربوي وتحديد احتياجات المعلمين من البرامج التنموية وحصر التحديات التي تعيق التنفيذ والرفع بها للإدارة المعنية مع وضع بعد زمني للمعالجة ومتابعتها من الجهات المسؤولة.

١/٣ - إيجاد ثقافة داعمة للتصور للبدء في تطبيقه من خلال الوسائل والقنوات الإعلامية المتاحة لتعريف كافة أطراف المجتمع التربوي والتعليمي بأبعاد التصور المقترح.

١/٤ - اجتماع مدير المدرسة أو المشرف التربوي المنسق بمعلمي المدرسة لتعريفهم بأهداف وفوائد التصور المقترح وأدوارهم التنفيذية فيه، وتحفيزهم على التعاون في تحقيق متطلبات التطبيق.

٢ - مرحلة التنفيذ:

وتتم من خلال الخطوات التالية:

٢/١ - تشكيل فرق العمل وفق التخصصات التدريسية؛ مع تحديد قائد منظم للفريق؛ ويتم تدوير العمل القيادي بحيث يشمل جميع الأعضاء خلال فترات دورية متساوية.

٢/٢ - تحقيق توازن بين المحافظة على الحصص الدراسية وإتاحة الفرص للتطوير والنمو المهني، وتخصيص وقت موحد لبرامج وأنشطة النمو المهني لمعلمي كل تخصص في الجدول الدراسي بمعدل أربع حصص في الأسبوع على مرحلتين كل مرحلة حصتين.

٢/٣ - وضع خطة سنوية وجدول أعمال للبرامج التنموية يضمن مشاركة كل أعضاء الفريق الواحد في البرامج والأنشطة، ومن أهم الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع البرامج في ظل التطورات المعاصرة التركيز على المعيار النوعي وليس الكمي وذلك من خلال ما يلي:

٢/٣/١ - انتقاء مواد وأنشطة النمو المهني التي لا تتعارض مع ثوابت الدين الإسلامي.

٢/٣/٢ -التركيز على الجديد والمفيد المواكب للتطورات العلمية المعاصرة سواء في المعارف أو في الوسائل المستخدمة.

٢/٣/٣ - التأكد من أن مأتم جمعه وتنظيمه من مواد وأنشطة تخص التنمية المهنية هي أفضل المتاح وآخر ما استجد وتتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة، ومع احتياجات المعلمين.

٢/٣/٤ - تحديد الجهات المنفذة للأنشطة والبرامج – سواءً من داخل الفريق الواحد أو من خارجه -ونوع المواد المطروحة وأساليب التنفيذ، والكلفة، على أن يراعى التنوع في جهات التنفيذ بما يتوافق مع الحاجة.

٢/٣/٥ - تضمين تبادل الزيارات الصفية، وتنفيذ الدروس النموذجية، وورش العمل، والبحوث الإجرائية ضمن جدول الأعمال.

٢/٣/٦ - دعم التدريب على مهارات استخدام البرامج الإلكترونية كالفتوشوب والاكسل والبور بوينت وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية.

٢/٣/٧ - مراعاة قضية التشارك في نوع البرامج وأنشطة التنمية المستديمة للمعلم بين فريق التخصص الواحد والتخصصات الأخرى أو بين الفريق الواحد والطلاب وأولياء الأمور وخبراء التخصص؛ ويمكن أن تكون المشاركة عبر المنتديات، وبرامج التواصل الإلكتروني.

٢/٣/٨ -أن يصبح جدول أعمال التنمية المستديمة للمعلم داخل الفريق الواحد جزءاً من خطة المدرسة السنوية، فمنذ بداية العام يوزع على كل معلم داخل الفريق حصته من برامج وأنشطة التنمية المستديمة مع التأكيد على ضرورة التدريب الذاتي المستمر لا التدريب الوقتي قصير المدى.

٢/٣/٩ -تخصيص حساب (بتويتر) لكل تخصص علمي يمكن من خلاله نشر كل جديد مرتبط بالتخصص ومهارات تدريسه وما يستجد من أنشطة مرتبطة به.

٢/٣/١٠ -فتح قناة يوتيوب خاصة بكل فريق تقدم من خلالها المواد الإثرائية والبرامج التدريبية، والأنشطة التعليمية.

٢/٣/١١ -إنشاء منتدى تفاعلي يضم نوافذ لكل فريق يتم من خلالها مناقشة كافة الموضوعات المتعلقة بالنمو المهني أو مواد التخصص وأبرز قضاياه ومشكلاته، وتبادل الخبرات والتجارب المتميزة في هذا المجال، مع إتاحة خاصية مشاركة الطلاب واستشاراتهم فيما يُشْكِل عليهم من قضايا مرتبطة بكل تخصص علمي.

٢/٣/١٢ -تخصيص عنوان بريد إلكتروني برقم خاص لكل فريق عمل لتزويده مباشرة من مكاتب الإشراف التربوي بآخر التعميمات والمستجدات، كما

يمكن الاستفادة من هذه العناوين البريدية في تطبيق أدوات المشاريع، والبحوث والدراسات الميدانية.

٢/٣/١٣ -التركيز على تقديم برامج تدريبية ومواد إثرائية وإنتاج أنشطة حديثة وتصميم حقائب تدريبية متجددة والتأكيد على ضرورة الإبداع والتغيير والتجديد والتطوير في أساليب التدريس الحديثة المرتبطة بالتكنولوجيا وطرق تطبيقها ومحاربة الجمود والثبات؛ كل ذلك داخل القاعات المخصصة؛ عن طريق جلسات البحث والتجريب واستراتيجية حل المشكلات والعصف الذهني وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة.

٢/٣/١٤ -التدريب على استخدام أنماط التفكير المتنوعة وتوظيفها بما يتناسب مع التطورات الحديثة لكل تخصص بدلاً من الاقتصار على رفضها أو نقدها.

٢/٣/١٥ -التوسع في تدريب أعضاء الفريق على الانفتاح الواعي لاستكمال الناقص أو الغائب في المناهج الدراسية، مع تعزيز الحفاظ على الهوية الإسلامية.

٢/٣/١٦ -استقطاب خبراء داخل القاعات المدرسية والاستفادة من خبراتهم وإمكانياتهم لخدمة برامج وأنشطة التنمية المهنية المستديمة للمعلم.

٢/٣/١٧ -كتابة تقارير علمية مفصلة بعد نهاية كل اجتماع لرصد منجزات الفريق كالابتكارات والبرامج المميزة والتجارب الناجحة.

٣ - مرحلة التقويم وتقديم التغذية الراجعة:

تهدف هذه المرحلة إلى المراجعة المستمرة للنتائج المتحققة من برامج وأنشطة التنمية المستديمة ومقارنتها بما هو متوقع، إلى جانب تحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لتلافيها، ويأتي هذا التقويم في ضوء عدد من المقاييس أو المؤشرات كمقدار البرامج والأنشطة والأعمال المنجزة مقارنة بالأهداف المعيارية المستهدفة، والوقت المستنفذ في القيام بهذه البرامج والأنشطة مقارنة بالوقت المعياري والتكلفة

المستغرقة في الإنجاز مقارنة بالتكلفة المعيارية، ودرجة التعاون مع فريق العمل والولاء والانتماء له ومدى الانتظام والانضباط في البرامج والأنشطة وفق مؤشرات الرضا عن مناخ العمل.

ولا تتوقف هذه المرحلة عند التقويم بل تتطلب من المعلمين ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل خطوة من خطوات الإعداد والتنفيذ والتقويم، ومن ثم إعداد تقرير ختامي على أن يتضمن: إصدار أحكام على تطبيق برامج وأنشطة التنمية المستديمة للمعلم في كل تخصص، وتحديد الفجوات، وتحليل الأسباب، ثم اقتراح الإجراءات التصحيحية.

الحمد لله الذي أتم نعمه، ووالى مننه وأعان سبحانه على إكمال هذا البحث والصلاة والسلام على رسول الله - ﷺ - وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه واهتدى بهداه إلى يوم الدين.

ففي خاتمة المقام فإن موضوع المعايير اللازمة للمعلم في ضوء التنمية المهنية لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة موضوع ذو أبعاد كثيرة لكن ضيق الوقت وشروط الطرح المتاح للباحثة جعله بهذا القدر ويبقى الطموح معقود على المسؤولين والمخططين في أن يغنوا البحوث المستقبلية المرتبطة بموضوع هذا البحث.

وترجو الباحثة أن ينال هذا القدر من البحث رضى الله - عز وجل - أولاً ثم تأمل أن يثري مكتبة التربية الإسلامية ثانياً، من خلال إبراز المعايير اللازمة للمعلم في ضوء التنمية المهنية لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة، والتي تم الوقوف عليها من حيث إيضاح التحديات التربوية المعاصرة التي تواجه المعلم، ومن ثم تحديد معايير لازمة للمعلم في ضوء مطالب التنمية المهنية، وبالتالي وضع تصور مقترح للتنمية المستديمة للمعلم داخل المدرسة وخارجها من خلال برامج وأنشطة تدريبية تتواءم مع مطالب التنمية المهنية وقد تسهم في مقابلة التحديات التربوية المعاصرة وذلك للرفع

من مستوى مخرجات العملية التعليمية، وقد توصلت الباحثة من خلال معالجة موضوع البحث إلى مجموعة من النتائج على النحو التالي:

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج التي تم التوصل إليها من الإجابة على السؤال الأول: ما أبرز التحديات التربوية المعاصرة التي تواجه المعلم؟ وهي:

١ -أن التكنولوجيا الحديثة والشبكة العنكبوتية والثورة المعلوماتية من أبرز تطورات هذا العصر، وقد جعلت التغيير في نظم وميادين وسياسة العملية التعليمة ضرورة حتمية لمواكبة عصر النهضة.

٢ -أن ظهور العنف والإرهاب مؤشر لوجود خلل في طرق وأساليب التدريس نتج عنها محدودية واضحة في الوعي الديني وفهم متدني لمقاصد الدين الإسلامي لدى الطلاب.

٣ -أن التغيرات المعاصرة التي يعيشها العالم اليوم قد استدعت ضرورة تسليط الضوء على الاتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية للمعلم باعتبارها استراتيجية مطلوبة للخروج بالنظم التعليمية من أزمتها والارتقاء بمستوى الأداء لدى المعلم.

ثانياً: النتائج التي تم التوصل إليها من الإجابة على السؤال الثاني: ما المعايير اللازمة للمعلم في ضوء مطالب التنمية المهنية؟ وهي:

١ -أن المعايير الدينية صفات وخصال تنطلق من تعاليم الإسلام وتوجيهاته ينبغي على المعلم الالتزام بها.

٢ -تتميز المعايير الشخصية بكونها سمات جسدية ونفسية وعقلية واجتماعية من الضروري توفرها في المعلم.

٣ - تعد المعايير المهنية خبرات ومهارات ضرورية يكتسبها المعلم ليصبح مؤهلاً

لممارسة عمله كصاحب مهنة تتوافق مع روح العصر.

٤ - تتمثل المعايير العلمية في المعرفة اللازمة والدراية الكافية للمعلم لممارسة العمل في مادة تخصصه

٥ - أن المعايير التكنولوجية والتقنية ضرورة حتمية لتطور المعلم وتحسين أداءه.

ثالثاً: النتائج التي تم التوصل إليها من الإجابة على السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتحقيق تنمية مستديمة للمعلم في ضوء المعايير اللازمة له لمواجهة التحديات التربوية المعاصرة؟ وهي:

١ -أن تطبيق إجراءات وبرامج وأنشطة متجددة ومبتكرة ومستمرة داخل المدرسة وخارجها يحقق نوع من التدريب والتنمية المهنية المستديمة للمعلم تتلاءم مع التغيرات والتطورات العالمية المتلاحقة، وتحقق نهضة في العملية التعليمية.

ثانياً: التوصيات:

١ -دمج المعايير اللازمة للمعلم في برنامج نور التابع لوزارة التعليم(العام) بعد تحكيمه من الإدارة العامة للإشراف التربوي.

٢ -إعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين فبدلاً من إعداد معلم متمركز حول المعرفة يتم إعداده ليكون مدرك للأدوار التي تفرضها عليه التطورات والتحديات المعاصرة.

٣ -إعادة النظر في طرق وبرامج مراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم؛ فبدلاً من طرح برامج في فترات محددة داخل مراكز التدريب تتسم بطابع تقليدي لا يساير الاتجاهات المعاصرة يتم إرسال مدربين معتمدين للمدارس للمشاركة في برامج وأنشطة التنمية المستديمة للمعلم داخل المدرسة بطرق مسايرة للأساليب المعاصرة للتدريب.

ثالثاً: المقترحات.

١ -إجراء دراسة عن مدى فاعلية التصور المقترح في البحث الحالي وقدرته على تحقيق تنمية مهنية مستديمة للمعلم تسهم في مقابلة التحديات التربوية المعاصرة.

٢ -إجراء دراسة ميدانية للوقوف على المعوقات التي تحول دون حصول المعلم على تنمية مهنية مستديمة.

أولاً: المصادر والمراجع العربية.

1. إبراهيم، مجدي عزيز. المنهج التربوي العالمي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١م.
2. أبو هجار، كوثر محمد عبد الله، ومهري أمين دياب. "التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في مصر: الواقع والمأمول." مستقبل التربية العربية -مصر مج ٥، ع ١٨،١٩ (١٩٩٩): ١٤٣ - ١٨٢.
3. الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد. مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط -عادل مرشد، وآخرون. بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٢١ هـ -٢٠٠١ م.
4. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر. بيروت، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ.
5. النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح مسلم)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.ت.
6. أحمد، ع. ف.، والقاضي، د. أ. ا. (٢٠١٢). بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة. المؤتمر العلمي الدولي الأول -رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة -كلية التربية -جامعة المنصورة -مصر، مج ٢، المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، ٩٠٥ – ٩٣٧.

٧. الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم. الروض الداني (المعجم الصغير)، المحقق: محمد شكور محمود الحاج أمرير. بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٥ ه -١٩٨٥م.

٨. الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم. المعجم الكبير، ط٢، المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي. القاهرة، مكتبة ابن تيمية، د.ت.

٩. الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك. سنن الترمذي. مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥ هـ -١٩٧٥ م.

١٠. الإشبيلى، أحمد بن فَرح بن أحمد بن محمد بن فرح اللَّخمى. مختصر خلافيات البيهقي، ج٢، المحقق: ذياب عبد الكريم ذياب عقل، الرياض، مكتبة الرشد، ١٤١٧هـ -١٩٩٧م.

١١. توفيق، عبد الرحمن. كيف تصبح مدربا فعلا ومحترفا، ط٢. القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٢م.

١٢. الجمال، رانيا عبد المعز علي. "التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي (٢٣ - ٢٤ أبريل ٢٠٠٥)." مستقبل التربية العربية -مصر مج ١١، ع ٣٨ (٢٠٠٥): ٢٩٩ - ٣٠٠. وأحمد، ع. ف.

١٣. الحيالي، سعدون رشيد. "نحو رؤية جديدة للتربية والتعليم في ضوء مطالب وتحديات القرن الحادي والعشرين." مجلة التربية -قطر س ٣٣، ع ١٤٨ (٢٠٠٤م): ٩٤ - ١٠٤.

١٤. الرزو، حسن مظفر. "الشبكة العنكبوتية العالمية وتقنية المعلومات." المجلة العربية العلمية للفتيان -تونس مج ٤، ع ٧ (٢٠٠٠م): ٤ - ١٦.

١٥. زاهر، ضياء الدين. "المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع تقييم العام ٢٠٠٠: ٢٤ -٢٧ يناير ٢٠٠٠." مستقبل التربية العربية -مصر مج ٧، ع ٢٠ (٢٠٠١): ٢٢٨ - ٢٢٩.

١٦. الزبيدي، ماجد خالد توهان. قاموس مختصرات علوم المكتبات والمعلومات. عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

١٧. سكران، محمد محمد. "على طريق التنمية المهنية المستمرة للمعلم العربي." في المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي) -مصر الفيوم: كلية التربية -جامعة القاهرة. فرع الفيوم، مج ٢ (٢٠٠٥): ٦٣ – ٦٩.

١٨. سليم، محمد الأصمعي. أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مجلة البحث التربوي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية)، س١، ع١، ص ص ٧٠ -١٧٣، ٢٠٠٢م

١٩. توفيق، عبد الرحمن. كيف تصبح مدرباً فعالاً ومحترفاً، ط٢. القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٢م.

٢٠. السمرقندي، عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل الدارمي، المحقق: حسين سليم أسد الداراني. الرياض، دار المغني للنشر والتوزيع، ١٤١٢ هـ -٢٠٠٠ م.

٢١. شوق، محمود أحمد. "التحديات التربوية التي تواجه العالم الإسلامي في القرن الحادي والعشرين." مجلة الجامعة الإسلامية (رابطة الجامعات الإسلامية) -مصر ع ٢٨ (١٩٩٨): ٨٥ -١٣٤.

٢٢. شوقي، أحمد. الشوقيات (قصيدة العلم، والتعليم). ج١، مصر، مدينة نصر، دار كلمات عربية للطبع والنشر، د.ت.

٢٣. القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق. موعظة المؤمنين من إحياء علوم الدين، المحقق: مأمون بن محيي الدين الجنان. بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٥ هـ -١٩٩٥ م.

٢٤. عبد الحي، رمزي أحمد. التربية وظاهرة الإرهاب. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٨م.

٢٥. عبيدات، ذوقان وآخرون. البحث العلمي النوعي و الكمي، ط(١)، (د.ن)، ١٤٢٣ه/٢٠٠٢م.

٢٦. علي، نبيل. الثقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة (الكويت) العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١م، ص ص ٣٣٨ -٣٤٠.

٢٧. علي أحمد. التربية وثقافة التكنولوجيا. القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م. والسنوي، معتصم. "مخاطر الغزو الثقافي الغربي على الشخصية العربية والإسلامية." المجلة الثقافية -الأردن ع ٥٤,٥٥ (٢٠٠٣): ١٣٣ – ١٣٥.

٢٨. القاضي، د. أ. ا. (٢٠١٢). بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة. المؤتمر العلمي الدولي الأول -رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة -كلية التربية - جامعة المنصورة -مصر، مج ٢، المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، ٩٠٥ -٩٣٧.

٢٩. القرطبي، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري. جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري. المملكة العربية السعودية، دار ابن الجوزي، ١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م.

٣٠. محمود، يوسف سيد. "أدوار متطلبة من المعلم في ضوء ما يواجهه المجتمع المصري من تحديات." في المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية

المهنية المستدامة للمعلم العربي) -مصر الفيوم: كلية التربية -جامعة القاهرة. فرع الفيوم، مج ٢ (٢٠٠٥م): ٧١ -٨٩. مدكور،

٣١. هيئة التحرير. "المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة دمشق: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر (٢)." مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس -سوريا مج ٨، ع ٣ (٢٠١٠): ٢٢١ - ٢٤٠.

٣٢. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. الرياض، مطبوعات وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧ه.

٣٣. اليونسكو، التعليم ذلك الكنز المكنون. القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩م.

ثانياً: مراجع أجنبية.

34. - Harris,Carr,Judy F,Douglas E(2001):"How to use Standards in the Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development" Virginia, U.S.A, lnt**.**

35. JeanneHoughton: Academic Accreditation Who what, when, and why? Parks Recreation, Vol.31,NO.2,1996,pp.42-45 **.**

weichel. M, (2003): A Study of principals perceptions of State Standards in Nebraska, connection, VOI.4 .

تدريب وتطوير أداء أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم علي مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية

إعـداد

د. عازة حسن فتح الرحمن	د. ريحاب محمد ثروت أبو بكر
استاذ مشارك تكنولوجيا التعليم	استاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
كلية التربية – بجامعة الدمام	كلية التربية – بجامعة الدمام

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على "علاج مشكلة ضعف مهارات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم وحاجتهم لأن تقدم لهم برامج تدريبية على المستحدثات التكنولوجية الحديثة ".

تطرقت الدراسة إلى مفهوم المستحدثات التكنولوجية وخصائصها ومستوياتها وإدخالها في العملية التعليمية ومتطلبات نشرها ومراحل ومهارات توظيفها في العملية التعليمية والعوامل التي تؤثر على توظيفها ودورها في حل مشكلات النظام التعليمي، كما تناولت الدراسة أهداف تدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم إلكترونيًا والاحتياجات المهنية اللازمة لهم ومهامهم وجوانب إعدادهم وأهمية تدريبهم، وتوظيف التدريب الإلكتروني في تدريبهم، ونماذج من المستحدثات التكنولوجية التي تقوم الدراسة الحالية بتوظيفها.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخرجت الدراسة بنتائج مفادها الاهتمام بتدريب وإعداد أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم، لأنه يمثل أساسًا من أسس البناء التعليمي، ويفترض أن يكون معدًا إعدادًا علميًا " متخصصًا " ومتمكنًا في حقل تخصصه، وبالتالي قادرًا على القيام بواجباته ؛ لذا أوصت الدراسة بضرورة تدريب وإعداد أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم، وتوفير كل المقومات لإنتاج الكوادر العلمية المؤهلة.

Training and developing educational technology and information specialists performance on using technological innovations skills

Abstract

The study aimed to shed light on " the treatment of the problem of the weakness of information technology specialist skills and education technology specialist and their need to have training programs on technological innovations".

The study dealt with the concept of technological innovations and their characteristics and levels and to be within the educational process. Also requirements of disseminating and stages employed in the educational process and the employment and its role in solving the educational system problems. The study also dealt with learning resources centers and the objectives of the information technology specialists and specialist of education training electronically and requirements necessary for them and their functions, also the aspects of their preparation and the importance of their training and employment in their training, and models of technological innovations that the current study deals with.

The study followed the descriptive method, and the results are: attention should be given to training and preparing information technology specialist and specialist educational technology, as it represents a basis for educational construction and is supposed to be ready in preparing scientifically, mastered in its specialized field, and thus able to do; therefore the study recommended the importance to train and prepare the information technology specialist and education technology specialist, and provide all the ingredients to produce qualified scientific personnel.

مقدمة الدراسة:

أدى التطور والتقدم الحادث في مجال تكنولوجيا التعليم إلى ظهور كثير من المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم، حيث تأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بهذه المستحدثات، فتغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مسهل لعملية التعلم، كما تغير دور المتعلم نتيجة ظهور المستحدثات التكنولوجية، فلم يعد متلقيًا سلبيًا، بل أصبح نشطًا إيجابيًا، وأصبح التعلم متمركزًا حول المتعلم لا حول المعلم.

ويري علي عبد المنعم وآخرون(٢٠٠٢، ٧٣) أن توظيف المستحدثات التكنولوجية في برامج إعداد المعلم أصبح مطلبًا ملحًا، عند اعتبار طبيعة العصر الذي نعيش فيه من ناحية، وعند اعتبار متطلبات تربية العصر من جهة أخرى، فقد وضعت المستحدثات التكنولوجية بصمات واضحة على منظومة التعليم بصفة عامة، وعلى برنامج إعداد المعلم بصفة خاصة باعتباره قوة يصعب إيقافها، تؤثر بالسلب أو الإيجاب في كل جانب من جوانب العملية التعليمية.

كما يشير فهيم مصطفى (٢٠٠٥، ٢٥١: ٢٥٧) إلى أن الإنترنت سوف تؤدي دورًا كبيرًا في تغيير أساليب التعليم الحالية التي أفرزت شخصيات غير قادرة على اقتحام سوق العمل والتعامل مع تكنولوجيا العصر بخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم، لذلك تعتبر الإنترنت كواحدة من المستحدثات التكنولوجية التعليمية ضرورة حتمية لتطوير النظم التعليمية التربوية وتوظيفها لتحسين عمليتي التعليم والتعلم والخروج من إطار التعليم التقليدي إلى التعليم الذي يعتمد على التفكير والابتكار.

إن العمل في إطار تكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التدريس سواء علي مستوي الاستراتيجية واتخاذ القرارات أو مستوي إدارة العملية التعليمية أو علي

مستوي التنفيذ يتطلب نوعية خاصة من المدرسين تتوافر لديهم كفاية المعرفة والفهم والمهارات، وهذه المسئولية تقع علي عاتق كليات إعداد المعلمين لتخريج نوعية من المدرسين قادرة علي العمل في إطار نظام عصري للتدريس يعتمد علي أسس علمية معروفة ومهارات مهنية محددة. (عازة حسن، ٢٠١٥، ٢٠٤)

ومن الأمور المهمة التي أثر عليها وجود المستحدثات التكنولوجية داخل منظومة التعليم والمواقف التعليمية، وجود أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم ضمن العناصر الرئيسية للموقف التعليمي، باعتبارهما خبراء لإدارة تلك المستحدثات التكنولوجية، ومساعدين للمعلمين والمتعلمين علي توظيفها داخل المواقف التعليمية... وغيرها من المهام والأدوار المناطة إليهم.

ونظرًا لأن المستحدثات التكنولوجية أصبحت واقعًا ملموسًا، لذا فإن عملية إعداد العاملين في الحقل التعليمي وتدريبهم على مهارات استخدام تلك المستحدثات واكتسابهم القدرة على توظيفها توظيفاً فعالًا في العملية التعليمية أمرُ لا غنى عنه، وذلك حتى يتم تحقيق الاستفادة المثلي من تلك المستحدثات التكنولوجية، حيث أنه مهمًا كان للعلم من نصيب في تيسير عمليات التعليم وتوفير الاقتصاد ومهما استحدث من أدوات وآلات وأجهزة وبرامج ومهما ظهر في مجال التربية من نظريات وفلسفات فإن جودة التعليم ذاته وتحويل كل هذا إلى وظيفة في بنيته لا يمكن أن يتوافر إلا بتحقيق العنصر البشرى الكفء القادر على التوظيف الفعال للمستحدثات التكنولوجية.

ولذلك كان لابد من الاهتمام بأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم حيث إنهما العامل الرئيسي في منظومة تكنولوجيا التعليم باعتبارهما القوة الفاعلة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية بالمؤسسات التعليمية

بمشاركتهم للمعلم والإدارة، الأمر الذي جعل الاهتمام بهما مدخلًا من المداخل الأساسية لتطوير التعليم.

ومن هنا يحاول هذا البحث إكساب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم مهارات القدرة علي التعامل مع بعض المستحدثات التكنولوجية.

مشكلة الدراسة:

برغم أهمية دور أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم في توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، إلا أن هذه الأهمية لا يقابلها توظيف حقيقي للمستحدثات التكنولوجية من جانب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثات إلى عدم تمكنهم من مهارات استخدام تلك المستحدثات التكنولوجية.

ولكي يواكب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم عصر المعلومات عليه أن يمتلك مهارات جديدة في استخدام المستحدثات التكنولوجية مثل الإنترنت واستخداماتها، وذلك بالتدريب المستمر، وبناءً علي ذلك فإن الحاجة إلى وجود برامج للتدريب على استخدام شبكة الإنترنت تعد من الأمور التي يجب أن تسعى إليها المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يجعلنا في حاجة إلى توجيه جهود البحث العلمي نحو دراسات مبدئية تحاول استكشاف إمكانية تخطيط وإعداد برامج تهدف إلى تدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم على استخدامات شبكة الإنترنت بما يلبي احتياجاتهم التدريبية.

وبناءً علي ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في" ضعف مهارات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم في استخدام المستحدثات التكنولوجية وحاجتهم لأن يقدم لهم برامج تدريبية لمتابعة المستحدثات التكنولوجية الحديثة لمواكبة تغييرات العصر، لترفع مستوي أدائهم وتنمي لديهم مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية".

ومن العرض السابق تبلورت مشكلة البحث من خلال النقاط التالية:

١. التعليم عبر مواقع الويب التعليمية أصبحت واقعًا ملموسًا لما تتحه هذه المواقع من مزايا متعددة تلبي الاحتياجات الفردية في ضوء المستحدثات التكنولوجية المعاصرة.
٢. تلبية احتياجات أخصائي المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم في استخدام بعض خدمات الجيل الثاني والثالث للويب.
٣. من خلال مراجعة الباحثتان للعديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة أتضح ما يلي:
   - ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت كيفية تصميم مواقف تدريبية قائمة علي المستحدثات التكنولوجية لإكساب أخصائي المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم مهارات القدرة علي التعامل مع بعض المستحدثات التكنولوجية وتنميتها.

وسوف تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:

ما هي المستحدثات التكنولوجية اللازم استخدامها لتنمية مهارات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم ؟

ويتفرع من السؤال السابق التساؤلات التالية :

١. ما المستحدثات التكنولوجية اللازم إكساب مهارات التعامل معها لدى أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية؟

٢. ما مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية اللازم إكسابها لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم؟

أهداف الدراسة :

استهدفت الدراسة الحالية " علاج ضعف مهارات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم في استخدام المستحدثات التكنولوجية وحاجتهم لأن تقدم لهم برامج تدريبية لمتابعة المستحدثات التكنولوجية الحديثة لمواكبة تغييرات العصر، لترفع مستوي أدائهم وتنمي لديهم مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية ".

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المستحدثات التكنولوجية ومن الانعكاسات التي نتجت عن تلك المستحدثات في العملية التعليمية ؛ وهذا ما دفع الباحثتان إلي الاهتمام بموضوع تدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم علي المستحدثات التكنولوجية المعاصرة وباستخدام أساليب تدريس حديثة مثل الانترنت والتي تفدهم في تطوير العملية التعليمية وتنمي لديهم مهارات التعامل معها.

منهج الدراسة :

سوف تتبع الدراسة المنهج الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة ومن ثم يعمل على وصفها ، والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً.

عينة الدراسة :

سوف يتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم العاملين بمراكز مصادر التعلم بالمنطقة الشرقية " الدمام".

مصطلحات الدراسة :

أخصائي تكنولوجيا المعلومات: تعرفه الباحثتان إجرائيًا علي أنه " خريج قسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب والذي يعمل بمراكز مصادر التعلم بالمؤسسات التعليمية بحيث يترجم أهدافها وبرامجها إلي خبرات عملية باعتباره القوي الفاعلة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية بمراكز مصادر التعلم بالمؤسسات التعليمية بمشاركته للمعلم والإدارة ".

أخصائي تكنولوجيا التعليم: تعرفه الباحثتان إجرائيًا علي أنه " خريج قسم تقنيات التعليم بكلية التربية ، ويعمل بالمؤسسات التعليمية بحيث يترجم أهدافها وبرامجها إلي خبرات عملية باعتباره القوي الفاعلة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية بالمؤسسات التعليمية بمشاركته للإدارة ".

الإطار النظري للدراسة:

إن ظهور المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم لا يقصد بها توافر الأجهزة والأدوات الحديثة فقط، ولكن الأهم هو كيفية توظيفها في الموقف التعليمي من أجل تحقيق الهدف المرجو منها وهو جعل المتعلم محور العملية التعليمة بدلًا من المعلم.

مفهوم المستحدثات التكنولوجية:

تناول العديد من الباحثين تعريف المستحدثات التكنولوجية:

ويعرفها رضا القاضي (٢٠٠٠، ٤٥٩) علي أنها "عبارة عن حلول إبداعية ومبتكرة لمشكلات التعليم، توسيعًا لفرصه وتخفيضًا لكلفته ورفعًا لكفاءته وزيادة فاعليته، بصورة تتناسب مع طبيعة العصر وقد تكون تلك الحلول:

أ - مادية متمثلة في أجهزة العرض وأدواتها كالكمبيوتر، وإنتاج المواد والوسائل التعليمية والبرمجيات.

ب - فكرية وتشتق من الأسس المرتبطة بنظريات التعليم والتعلم وعلم الاتصال والمكتبات ونظم المعلومات.

ج - تصميمية وقد أنتجت لتتناسب مع طبيعة العملية التعليمية مما جعلها متميزة بالتفاعلية والفردية والتنوع والتكاملية.

ويعرفها كلًا من إيمان صلاح الدين وحميد محمود (٢٠٠٥، ٢٦٨ -٢٦٩) بأنها " الأدوات الحديثة والاستراتيجيات التعليمية التي تحقق أعلي قدر من الإفادة من الإمكانات المتاحة في مجال تجويد التعليم، وبذلك يصبح للمستحدثات التكنولوجية جانبان هما جانب مادي يتمثل في كل ما هو جديد في الأجهزة التعليمية والبرامج الحديثة، وجانب فكري متمثل في المصادر التعليمية بكافة

أشكالها وأنواعها والاستراتيجيات التي تسمح بالإفادة منها بصورة منهجية وتزيد من فاعليتها وكفاءتها داخل منظومة التعليم.

وفي ضوء ما ورد من تعريفات تري الباحثتان أن المستحدثات التكنولوجية تتمثل في جانبان :

المستحدثات التكنولوجية

جانب مادي
(مستحدثات الأجهزة التعليمية ، والمواد التعليمية)

جانب فكري
(نظريات التعليم والتعلم ، والاستراتيجيات الحديثة)

شكل (١) يوضح جانبا المستحدثات التكنولوجية

خصائص المستحدثات التكنولوجية :

علي الرغم من تعدد المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم وتنوعها ، إلا أنها تشترك جميعها في مجموعة من الخصائص، وهذه الخصائص تحدد الملامح المميزة لها ، وتشتق هذه الخصائص من الأسس المرتبطة بنظريات التعليم، بل من العديد من نظريات العلوم المختلفة مثل علوم الاتصال والهندسة وغيرها ، ومما يجدر ذكره في هذا الصدد ، إن المستحدثات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة الأخيرة تختلف عن غيرها من المستحدثات التي ظهرت من قبل في ناحية هامة وهي أنها صممت في الأصل لتتناسب مع طبيعة العملية التعليمية مما جعل هذه المستحدثات تتميز بمجموعة من الخصائص، ويشير كلًا من علي عبد المنعم (١٩٩٦، ٢٥٨) وكمال زيتون (٢٠٠٠، ١٣٤) وناجح حسن (٢٠٠٢، ٦٥) وإيمان صلاح الدين وحميد محمود (٢٠٠٥، ٢٧٨ -٢٧٩) إلي هذه الخصائص:

١. **التفاعلية** "Interactivity": توفر المستحدثات التكنولوجية بيئة اتصال ثنائية الاتجاه على الأقل، وهى فى ذلك تسمح للمتعلم بدرجة من الحرية حيث يستطيع أن يتحكم فى معدل عرض محتوى المادة المنقولة ، ويختار المعدل الذى يناسبه.

٢. **الفردية** "Individuality": تسمح معظم المستحدثات التكنولوجية بتفريد المواقف التعليمية، لتناسب الفروق الفردية بين المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة، ولقد صممت معظم المستحدثات بحيث تعتمد على الخطو الذاتي للمتعلم.

٣. **التنوع** " Diversity ": حيث توفر المستحدثات التكنولوجية بيئة تعلم متنوعة يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، ويتحقق ذلك إجرائيًا عن طريق توفير مجموعة من البدائل والخيارات التعليمية أمام المتعلم، كما أنها تركز على إثارة القدرات العقلية لدى المتعلم من خلال تشكيلة من المثيرات التي تخاطب الحواس المختلفة.

٤. **الكونية** "Globally": تتيح بعض المستحدثات التكنولوجية المتوفرة الآن أمام مستخدميها فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم، ويمكن للمستخدم أن يتصل بالشبكة العالمية للحصول على ما يحتاجه من معلومات في كافة مجالات العلوم

وتري الباحثتان أن المستحدثات التكنولوجية أدت إلي تطوير الممارسات التعليمية في نظم التعلم المفتوح، ونظم التعلم من بعد وأدخلت نظم عقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات من بعد بالكمبيوتر، والفيديو، والجوال المحمول، والبريد الالكتروني، والجيل الثاني والثالث للويب لأغراض التعليم والتدريب وتبادل الخبرات في مجال العلوم المختلفة داخل الدولة الواحدة وبين عدة دول.

٥. **التكاملية** "Integrality ": تتعدد مكونات المستحدثات التكنولوجية وتتنوع، ويراعى مصممو هذه المستحدثات مبدأ التكامل بين مكونات كل مستحدث منها بحيث تشكل مكونات المستحدث نظامًا متكاملًا.

٦. **الإتاحة** "Accessibility": حيث إن استخدام المستحدثات التكنولوجية يرتبط ببيئة التعليم المفرد فإن المستخدم يجب أن تتاح له فرص الحصول على الخيارات والبدائل التعليمية المختلفة في الوقت الذي يناسبه.

٧. **الجودة الشاملة** " Total Quality Management ": يرتبط تصميم المستحدثات التكنولوجية في أي من جوانبها المادية المتمثلة في الأجهزة والأدوات، وجوانبها الفكرية المتمثلة في المواد التعليمية والبرمجيات بالجودة الشاملة حيث تتواجد نظم مراقبة الجودة في كافة مراحل تصميم المستحدثات التكنولوجية وإنتاجها واستخدامها وإداراتها.

٨. **الإلكترونية** " Electronic ": إن العديد من المستحدثات التكنولوجية تتطلب لإنتاجها وتقديمها توافر الأجهزة الإلكترونية المتطورة التي تعمل بطريقة رقمية مثل الكمبيوتر والكاميرات الرقمية وأنظمة شبكات المعلومات والوسائل التي تتصف بالآلية والسرعة والدقة في معالجة وتقديم المعلومات التي روعي في ابتكارها تقليل زمن المعالجة والاسترجاع.

٩. **الرقمنة** " Digitalization ": الرقمنة ارتبطت بالمستحدثات التكنولوجية التي تعتمد اعتمادًا أساسيًا علي مبدأ الرقمية مثل "مستحدثات الصورة الرقمية والمكتبات الإلكترونية والمتاحف الإلكترونية ".

وتري الباحثتان من خلال استعراض خصائص المستحدثات التكنولوجية أنها ما زالت تدور في نطاق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتضيف الباحثتان بعض الخصائص لها مثل: " مناسبتها لخصائص المتعلمين، وتلبيتها لحاجاتهم الحالية والمستقبلية، وقدرتها علي حل المشكلات ".

مستويات إدخال المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية:

يري فتح الباب عبد الحليم (١٩٩٧، ٥٣) إن إدخال المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية يتم من خلال المستويات الآتيه:

- **المستوي الأول:** ويتميز بالاهتمام بالمستحدث التكنولوجي ذاته مع القليل من الالتفات إلي متطلبات البيئة التعليمية التي سيدخل فيها المستحدث.
- **المستوي الثاني:** ويبرز في اهتمام المسئولين الضيق بالمواصفات الفنية المتعلقة بالمستحدث حيث ينشغلون بالمفاضلة بين نوع وآخر من الأجهزة بدلًا من أن ينشغلوا بأي البرامج التي يقدمها الجهاز أفضل.
- **المستوي الثالث:** ويتميز باهتمام المسئولين في التربية بأن تكون حلول المشكلات التربوية هي الأساس في توظيف المستحدثات التكنولوجية، وهذا المستوي راقي ولكنه لا يتحقق بالمقارنة بين جهاز وآخر بل يتطلب أن يحدد المشكلة التربوية أولًا ثم نختار الأجهزة والبرامج.
- **المستوي الرابع:** يعتبر أفضل المستويات وذلك لأنه يعتمد علي توظيف المستحدثات التكنولوجية بموضوعية ودون تحيز، ولكن توظيف أي مستوي من المستويات الأربعة السابقة في العملية التعليمية من الممكن أن يتم في ضوء ثلاثة مستويات فرعية أخري ولكل مستوي ظروفه الخاصة التي يتم التوظيف في إطارها، هذه المستويات الفرعية هي:

- **المستوي الأول:** مستوي حجرة الدراسة مثل استخدام برنامج تعليمي جديد والتخطيط هنا يتم علي مستوي المعلم داخل الفصل.
- **المستوي الثاني:** مستوي المدرسة مثل استخدام طريقة جديدة في التعليم كالمحاكاة ولعب الأدوار والتعليم القائم علي الكمبيوتر، والتخطيط هنا يتم علي مستوي المدرسة لإقناع كل المسئولين والعاملين فيه.

- **المستوي الثالث:** المستوي القومي الشامل مثل مشروعات الوسائل الكبرى كالمدرسة الإلكترونية والتعليم القائم علي الشبكات ومعامل الوسائط المتعددة، وهذا المستوي يحتاج إلي التخطيط بمعرفة السلطة التعليمية.

متطلبات نشر المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية:

يقول عطية خميس (٢٠٠٣، ٢٥٣ -٢٥٥) لنجاح عمليات نشر المستحدثات التكنولوجية وتبنيها، لابد من توفر عدة متطلبات لها وهي:

١. **الوعي بالمستحدثات ودراستها:** لابد أن نكون علي وعي بالمستحدثات والاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم نفسها، وأدواتها، ودراسة المستحدث نفسه أمر ضروري لكي نتمكن من تحديد خصائصه وإمكانياته وفوائده ومنافعه والأهداف والتطلعات التي يُمكن أن يُحققها والمشكلات التي يُسهم في حلها، وحدوده ومُعوقاته وإجراءات نشره وتنفيذه.
٢. **دراسة الجدوى:** وذلك للتأكد من ضمان العائد الاقتصادي والتعليمي للمستحدثات بالمقارنة بالطرق التقليدية في الممارسات المهنية التي يؤديها المعلم داخل حجرة الدراسة.
٣. **التخطيط الصحيح:** بحيث يكون شاملًا لجميع العوامل التي تؤثر في المستحدث التكنولوجي، كما يشمل وضع خطة لتطبيقه علي مراحل متدرجة، وأن يتضمن إشراك المعلمين وكل من يهمهم الأمر في كل خطواته ويتطلب ذلك تطبيق مدخل تكنولوجيا التعليم وفق خطوات منهجية ومدروسة تدرس الواقع كاملًا، وتحدد مشكلاته ومدي توفر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتطبيقه، بحيث يمكن دمجه في النظام التعليمي دون حدوث خلل.
٤. **توفير المناخ:** يعني تهيئة بنية النظام التعليمي القائم، وتغيير ما يلزم لقبول المستحدث التكنولوجي، ووضع قواعد وأسس توظيفه، والاستفادة منه.

٥. **التمويل:** حيث يمثل عقبة كبيرة أمام كثير من المشروعات المستحدثة، لذا يجب تحديد مصدر التمويل والتأكد من توفره ومحاولة تأمينه كاملًا قبل البدء في المشروع.

٦. **توفير الكفاءات البشرية:** تتطلب المستحدثات كفاءات وخبرات بشرية لازمة لتنفيذ المشروع وإدارته، تشمل (المدراء والخبراء والمستشارين والفنيين والموظفين) حيث يجب توفيرها قبل البدء في المشروع.

٧. **التدريب:** يتضمن تدريب فريق التحديث من العاملين والقائمين به خاصة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس وأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم الذين يستخدمون المستحدث ويوظفونه في العملية التعليمية، والتدريب علي توظيفه ينبغي أن يتم علي ثلاث مراحل هي:

- **مرحلة التعرف:** وهي مرحلة التدريب النظري لمجموعات كبيرة لشرح المستحدثات وبيان خصائصها وإمكانياتها ومنافعها، وكل المعلومات والكفايات الخاصة بها.
- **مرحلة التحول:** هي مرحلة التدريب العملي علي المهارات العملية الخاصة بتوظيف المستحدث الجديد.
- **مرحلة التثبيت:** وهي مرحلة التدريب التأكيدي للتعلم وحل المشكلات وذلك للوصول إلي مرحلة التثبيت والاقتناع التام، وهنا يصبح هؤلاء المتدربون أنفسهم محدثين.

وتضيف الباحثتان انه ولكي يتم نشر أي مستحدث في مرحلة التعرف يجب إقناع الآخرين بأهميته وفائدته، وينتج من ذلك ضرورة تبنيه في المؤسسة التعليمية.

مراحل توظيف المستحدثات التكنولوجية:

عند التفكير في عملية توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم، لا بد من الأخذ في الاعتبار أن كل جديد لا بد وأن يجرب قبل أن يعمم، ويمر التوظيف هنا بثلاث مراحل:

١. **التوظيف المصغر:** حيث لابد أن يجرب المستحدث التكنولوجي علي مستوي مصغر قبل أن يعمم، وفي هذه الحالة إذ ما ثبت أن المستحدث له عائد يفوق الكلفة يمكن أن يتم تعميمه.

٢. **التوظيف المختار:** ويرتبط بأننا لا يجب أن نفتح باب التوظيف علي مصراعيه، ولكن لابد وأن نختار المستحدثات التكنولوجية التي يمكن أن تسهم في التغلب علي مشكلات محددة من مشكلات التعليم.

٣. **التوظيف المنظومي:** ويعني أنه لابد أن يكون التوظيف مبنيًا علي مدخل النظم، أو علي الفكر المستمد من نظرية النظم. (أسامة هنداوي وحمادة مسعود وإبراهيم يوسف، ٢٠٠٩، ١٢٣)

ويقول علي عبد المنعم (١٩٩٦، ٣٦٠ -٣٦٤) أن إتباع الفكر المنظومي يتيح لعمليات التجديد التي تتبني إدخال المستحدثات التكنولوجية في الواقع التعليمي نقطة بدأ منطقية وواقعية تسمح لنا بتحديد المشكلة أو المشكلات التعليمية التي نواجهها من خلال تحليل الأوضاع القائمة في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وإذا كان التجديد يتضمن البحث عن بدائل أو حلول لما هو قائم، فالفكر المنظومي يمكن المستخدم من الوصول إلي بدائل في ضوء الإمكانيات المتاحة كما أنه يستبعد عوامل الصدفة أو المحاولة والخطأ مما يسمح بالمراجعة والتعديل قبل الاستخدام الفعلي، وبالتالي يمكن أن يتيح الفكر المنظومي منهاجًا علميًا إجرائيًا لعمليات التجديد وتوظيف المستحدثات التكنولوجية.

يؤكد محمد نصر(٢٠٠٠،٥١٦) علي أهمية توظيف المستحدثات التكنولوجية للوفاء بمتطلبات التربية العلمية في عصر المعلوماتية، وأن تنعكس إيجابيتها علي كلًا من فلسفة التربية العلمية وأهدافها والمعلم والمتعلم والمدرسة والمجتمع.

وتشير دراسة حمادة مسعود(٢٠٠٢) إلي أن ظهور المستحدثات في مجال التعليم ليس الغاية المقصودة في حد ذاتها، لكن الأهم هو كيفية توظيفها لتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال متابعة وتوظيف كل ما هو جديد بالمجال.

ويقول محمد الدسوقي (٢٠٠٦، ٤٦٢ - ٤٦٣) أن نجاح تكنولوجيا التعليم في توظيف المستحدثات التكنولوجية أدي إلي تطوير ادوار المعلم وأداءاته سواء في مرحلة الإعداد أو العمل الفعلي، فأصبح ميسرًا ومصممًا ومنتقيًا للبرامج، ومديرًا للعلمية التعليمية ومنظمًا لها.

وتوصي دراسة ريحاب ثروت (٢٠١٤) بضرورة التدريب المستمر لأخصائي تكنولوجيا التعليم علي المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية.

العوامل التي تؤثر علي توظيف المستحدثات التكنولوجية:

يري الغريب زاهر (٢٠٠١، ٨٧) أن هناك العديد من الأسباب والعوامل التي تؤثر علي توظيف المستحدثات التكنولوجية منها:

١. ارتفاع اسعار الأجهزة الخاصة بالمستحدثات التكنولوجية وبرامجها التعليمية.
٢. ارتفاع تكلفة صيانة المستحدثات التكنولوجية بصفة دورية.
٣. سرعة تطور صناعة المستحدثات التكنولوجية وبرامجها، مما يستلزم ملاحقة المؤسسات التعليمية للتطور، وشراء كل ما هو جديد لتوظيفه لها، وذلك صعب التحقيق لعدم توافر الميزانية.

٤. حاجة المناهج الدراسية إلي التطوير لتتوافق مع المستحدثات التكنولوجية في تدريسها.

٥. عجز الإدارة التعليمية عن القدرة علي اتخاذ مواقف إيجابية نحو التحول لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في عمليات الإدارة والتعليم لديها.

دور المستحدثات التكنولوجية في حل مشكلات النظام التعليمي:

عندما يتم توظيف المستحدثات التكنولوجية بالشكل الأمثل يتم التغلب علي بعض المشكلات التعليمية التي تواجهنا أثناء عملية التعليم والتعلم، وتتمثل هذه المشكلات في الجوانب التالية:

١. **الفروق الفردية:** يتفاوت الطلاب في مستوياتهم التحصيلية وقدراتهم العقلية وكذلك في اهتماماتهم وخبراتهم السابقة، لذلك ينبغي تقديم المعرفة التي تتناسب في مستواها مع مستوي كل متعلم حسب إمكاناتيه، وقدراته واهتماماته.

٢. **مناسبة زمن التعلم ومكانه:** ينبغي أن يقدم التعلم بصورة مناسبة من حيث المكان والزمان، فقد لا يستطيع كل المتعلمين كما في حالة أسلوب " المحاضرة " الحضور في زمن ومكان محددين بشكل ثابت دائمًا ليتلقى المعرفة، حيث استطاعت المستحدثات التكنولوجية مثل شبكة الإنترنت والمؤتمرات عن بعد وغيرها عدم التقيد بقيود المكان والزمان.

٣. **الدافعية:** ينبغي أن يتم التعلم بشكل مشوق أو من خلال وسط يشجع المتعلم علي مواصلة التعليم إلي نهايته مما يحتاج إلي خلق دافعية لديه طوال عملية التعلم حتي تتحقق الأهداف المطلوبة منه.

٤. **الجانب الاجتماعي النفسي:** أن عمليتي التعليم والتعلم ينبغي أن تحدثا في جو اجتماعي نفسي صحيح، وفي ظل وجود المستحدثات التكنولوجية، يظهر ذلك الجو كما في حالة استخدام الإنترنت في إجراء مجموعة من المناقشات

والمؤتمرات عن بعد مع المتخصصين والمهتمين بمجال معين من أجل الوصول إلي آراء معينة أو حل مشكلات تعليمية معينة.

٥. **تصحيح الأداء وتطويره المستمر (للمعلم والمتعلم):** ينبغي أن تسمح عملية التعلم بتصحيح أداء المتعلم أول بأول، ومنع انحراف السلوك عن المسار الصحيح خلال عملية التعلم، ومن شأن ذلك تقويم سلوك المتعلم وعلاج أخطاء التعلم أولًا بأول، بحيث يمكنه أن يعدل من صيغة التعليم أو يطور من محتوي برنامجه، بصفة مستمرة لتناسب احتياجات المتعلم.

٦. **نقل أثر التعلم (التعميم):** ينبغي أن تحدث عمليتي التعليم والتعلم تغييرًا مرغوبًا في سلوك المتعلم، بحيث يمكنه تعميم ما تعلمه ونقله لمواقف أخري جديدة بصورة صحيحة ومناسبة.

٧. **مسئولية التعليم:** ينبغي أن يكون التعلم منتجًا لتغيرات في سلوك المتعلم، بحيث لا ترجع إلي جنس المتعلم أو عمره أو خبراته السابقة، وإنما يرجع التغيير السلوكي لديه أساسًا إلي طريقة التعلم وتكون هي المسئولة عن التغييرات السلوكية للمتعلم.

٨. **معايير الإتقان:** ينبغي ألا تكون الشهادة التي تعطي للمتعلم هي الدليل الوحيد علي إتقان المهارات اللازمة، لأنه من الضروري لكل متخرج أن تتوافر في أدائه المعايير المطلوبة لأداء العمل المطلوب منه، والذي أعد له من خلال عمليتي التعليم والتعلم.

٩. **تناسب الكلفة مع الفاعلية:** ينبغي أن تتدني الكلفة إلي أقل حد ممكن من حيث الوقت والجهد والمال، مع المحافظة في الوقت نفسه علي مستوي الأداء والفاعلية بحيث تحقق أفضل أداء ممكن بأقل تكلفة ممكنة. (توفيق مرعي، ١٩٩٨، ٥١٤ -٥١٥)

أهداف تدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم إلكترونيًا :

يقول أحمد منصور (٢٠٠١، ١٢٨) أن من الموضوعات الأساسية في هذا العصر تدريب المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والتي تتم لضمان عملية التعليم المستمر والاطلاع على كل جديد والعمل على تحسين مستوى أداء الأفراد المتدربين، وهذا ما يؤدي بدوره إلي رفع الكفاءة الإنتاجية لهم وللعمل ككل لكي يتم تغير سلوكهم من أجل الموازنة بين الأداء الفعلي لهم والمطلوب منهم، هذا بجانب تهيئة المناخ الاجتماعي بين المتدربين في أماكن مختلفة للاطلاع على المشاكل الميدانية في الواقع والمناقشة في حلها أيضا في حدود الإمكانات المتاحة لهم.

وهناك العديد من الأهداف التي تهدف إلي عملية التدريب في أثناء الخدمة لفئات متعددة، حيث أشارت إليها دراسات كثيرة مثل دراسة فتح الباب عبد الحليم (١٩٩٧)، وتيسير شلقانى (٢٠٠١)، ومحمد كمال (٢٠٠٤) ويمكن من خلال هذه الدراسات استخلاص بعض الأهداف التي يمكن الاعتماد عليها كأهداف خاصة لتدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم في أثناء الخدمة، وهذه الأهداف هي:

- تطوير الكفايات المهنية لدى أخصائي تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم وتنمية معارفه وترسيخ ثقته في العمل بميدان تكنولوجيا التعليم، وهذا ما تؤيديه دراسة محمد الدسوقي (٢٠٠٣) حيث هدفت دراسته إلي وضع برنامج علاجي لمواجهة مشكلة مستوي الطلاب ويعتمد بالدرجة الأولي علي رفع كفايات أداء المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بما ينعكس علي تنفيذ المواقف التعليمية ونتائج الطلاب.
- تنمية قدرات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم على عمليات التفكير الابتكاري وتنمية رغبته في استخدام تلك القدرات

استخدامًا أفضل من استخدامه لها في السابق، مما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته من ناحية أخري.

- تنمية مهارات التفكير التأملي لدى أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم وقدرته البحثية من خلال بحوث العمل والأنشطة المهنية.
- تنمية قدراته على التقويم الذاتي في ضوء النتائج التي يحصل عليها سواء من النتائج التحصيلية الخاصة به أو من خلال تقارير الإدارة أو توجيهات الموجه الفني.
- إتاحة الفرصة أمام المتخصصين في تكنولوجيا التعليم لتفهم العلاقة الوثيقة بين النظرية والتطبيق في مجال تكنولوجيا التعليم.
- إكساب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات تتعلق بأعماله وأساليب أدائه وأدواره الوظيفية بالإضافة إلى تمكينه من استثمار طاقاته في مجالات التدريب والاتصال بالمؤسسات التعليمية.
- تجديد الدوافع الذاتية لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم بما يضمن معه توظيف قدراته ومهاراته واتجاهاته في مجال العمل وتحقيق طموحاته ورفع كفاءته التعليمية.
- التوصل إلي تركيبه جديدة من الإعداد العلمي المهني والثقافي لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم من خلال تبني توصيات الدراسات والبحوث والمؤتمرات المتخصصة.
- العمل على علاج نواحي القصور والضعف في المهارات ولا سيما أولئك الذين لم يتلقوا إعداد مبدئيًا.

- تفهم أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم لطبيعة التغييرات التي تحدث في الهيكل التعليمي وتطويره وما يتطلب ذلك من معارف ومهارات يجب إتقانها.
- تنمية مهارات الاتصال لدى المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم في المجال العلمي.
- تجديد وتحديث معلومات أخصائي تكنولوجيا المعلومات و تكنولوجيا التعليم المؤهلين، وتنميتها لملاحقة التقدم والتطورات التي تحدث.

وتضيف الباحثتان أهدافًا للتدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم إلكترونيًا تتمثل في التالي:

- تدريب عدد كبير منهم في وقت قصير ومحدد.
- تطوير دورهم في العملية التعليمية ليتواكب مع التطورات التكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.
- إتاحة الفرصة لهم في الاشتراك في البرامج التدريبية في أي وقت وأي مكان.
- إكسابهم المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

الاحتياجات المهنية اللازمة لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم:

يتفق إبراهيم يونس (١٩٩٧، ١١٨ -١٢٥) مع كل من رضا القاضي وصلاح الدين عرفة (١٩٩٣، ٩٩ -١٢٣) في تصنيفه للاحتياجات المهنية فقد صنفوها إلى ثلاثة أصناف هي احتياجات معرفية، ومهارية وتربوية وسلوكية.

كما يوضح كل من رضا القاضي وممدوح عبد الهادي (١٩٩٨): أن الاحتياجات المهارية تقع في مجالين:

- الأول: اختيار المواد للوسائل وإنتاجها.

- الثاني: متعلق بإعداد الأجهزة والأدوات التعليمية واستخدامها.

وفي ضوء تصنيفات الاحتياجات اللازمة لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم بصفة عامة، يتضح أن بعض الدراسات اتفقت على أصنافاً معينة، بينما دراسات أخرى تناولت أصنافاً لم يتطرق إليها أحد غيرهم.

وترى أمل شعبان(٢٠٠٥) أن انسب الأصناف التي تقع فيها الاحتياجات اللازمة لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم هي تلك التي تغطي احتياجاته التعليمية، ولذلك فقد صنفت هذه الاحتياجات بصفة مبدئية إلى ستة أصناف، وهذه الأصناف هي:

١. الاحتياجات المعرفية.
٢. الاحتياجات المرتبطة بمجال تصميم المواد والوسائل التعليمية وإنتاجها.
٣. الاحتياجات المرتبطة بمجال اختيار المواد التعليمية والمستحدثات التكنولوجية واستخدامها.
٤. الاحتياجات المرتبطة بمجال تنظيم مركز مصادر التعلم وإداراته.
٥. الاحتياجات المرتبطة بمجال التدريب.
٦. الاحتياجات المرتبطة بالتفاعل مع المجتمع التعليمي.

مهام أخصائي تكنولوجيا التعليم:

حدد زاهر أحمد (١٩٩٦، ٨٥) مهام أخصائي تكنولوجيا التعليم كما يلي:

- تحليل المهام والأنشطة.
- تحديد الأهداف التعليمية.
- تحديد خصائص المتعلم.
- تحديد معايير التقويم.

- اختيار الوسائل.
- تحسين النظام التعليمي.
- تطبيق النظام، وتدريب المعلمين.

وتري الباحثتان أن أخصائي تكنولوجيا التعليم يمثل أحد الركائز الأساسية داخل منظومة التعليم وله دور فعال في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتطوير التعليم.

جوانب إعداد أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم:

يتطلب إعداد أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم تغطية ثلاث جوانب:

- **الجانب الثقافي:**

يهدف الجانب الثقافي إلى إكساب الطلاب قدرًا مناسبًا من المعرفة والمعلومات العامة، ويعتبر شرطًا ضروريًا وأساسيًا لمهنة أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم ليكتسب ثقة تلاميذه، وتقديم العون والإرشاد لهم، وتوجيههم نحو مصادر المعرفة المختلفة، لأننا نعيش في عصر يتميز بالانفجار المعرفي، والتغير التكنولوجي السريع.

- **الجانب التربوي:**

الهدف منه أن يكتسب الطلاب الكفاءات التي تمكنهم من مزاولة مهامهم الوظيفية في العملية التعليمية، أي أنه يتضمن الجانب النظري مثل الحقائق والمعلومات المتعلقة بالتعليم وأهداف العملية التعليمية من خلال ممارسة عملية، أما الجانب التطبيقي يتمثل في العمل وإدارة العملية التعليمية من خلال التدريب الميداني

في المدارس، مثل مهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، وورش الإنتاج، وتشغيل معامل الوسائط المتعددة.

- **الجانب الأكاديمي:**

الغرض منه تزويد الطالب بأكبر قدر ممكن من مادة تخصصه، وكذلك في المجالات المتصلة به، كما يهتم أساسًا بالتدريب على مهارات البحث والتوصل إلى المعرفة في مجال التخصص. ويعتبر الإعداد الأكاديمي محور عملية الإعداد وإن أي خلل أو ضعف في هذا الجانب سيؤثر سلبًا على قدرات الطلاب المهنية. (شحاتة عبد الخالق، ١٩٩٩، ١٢٩ -١٤٩)

أهمية تدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم:

ركزت التوصيات الخاصة بالمؤتمر السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٠) علي أهمية تدريب القوي البشرية العاملة في مجالات التعليم المختلفة.

وأكدت توصيات المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (١٩٩٧) علي زيادة الاهتمام بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تتمركز حول توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.

وتناولت العديد من الدراسات أهمية تدريب أخصائي تكنولوجيا التعليم أثناء الخدمة حيث أوصت دراسة انشراح عبد العزيز(٢٠٠٠) بضرورة الاهتمام بتطوير عمليات التخطيط والتنفيذ ببرامج التدريب أثناء الخدمة في مجال تكنولوجيا التعليم والتركيز على الجانب العملي خاصةً، وفقًا للاحتياجات المهنية لأخصائي تكنولوجيا التعليم لرفع كفاءتهم وتحقيقًا لطموحاتهم.

أوصت دراسة إسلام جابر (٢٠٠٠) بأهمية عقد دورات تدريبية لأخصائي تكنولوجيا التعليم لا تقتصر على القسم النظري فقط وإنما تتضمن جانبًا عمليًا على أساليب التعلم الذاتي، وتوصي دراسة وليد الحلفاوي(٢٠٠٤) بضرورة الاهتمام

بالجانب التطبيقي في الإعداد المهني لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم سواء كان قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، لذلك يمكن القول أن تدريب أخصائي المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم أثناء الخدمة يحقق عدة وظائف أهمها:

- وظيفة التعويض: عن طريق سد الثغرات في مؤهلات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم والبحث عن النقص فيها والحاجة إلي استكمالها.
- وظيفة التكييف: وتتم عن طريق توجيه برامج التدريب إلي الاحتياجات الجديدة والتي تساعد إلي تكييفهم مع المهنة.
- وظيفة إعادة التعليم: عن طريق المطالب الجديدة المطلوبة من أخصائي المعلومات و أخصائي تكنولوجيا التعليم على مواكبة مثل هذه التطورات. (يوسف جعفر، ١٩٩٣، ٣٤ -٣٥).

توظيف التدريب الإلكتروني في تدريب أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم:

شهد العصر الحالي ثورة مذهلة في مجالي العلم والتكنولوجيا وتطبيقاتها في الحياة العملية، ولعل في مقدمة ذلك ظهور الكمبيوتر وتقنياته العديدة ذات الإمكانات الهائلة، وهذا ما دفع بعض المهتمين في مجال التدريب على توظيف هذه المستحدثات في تطوير البرامج التدريبية وظهر ما يعرف بالتدريب الإلكتروني.

تري الباحثتان أن التدريب الإلكتروني لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم عبر الويب هو نظام تدريبي غير تقليدي يعتمد على استخدام مواقع الويب لتنمية مهارات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم في استخدام المستحدثات التكنولوجية، والاستفادة من العملية

التدريبية بكافة جوانبها، وهذا يقتضي بطبيعة الحال استخدام الكمبيوتر وتقنياته المتنوعة ووسائطه المتعددة وإمكانياته الهائلة، كما يتضمن استخدام الانترنت كبيئة للتدريب، يتم من خلاله التفاعل بين الباحثتان وأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم، ويتم التواصل بين الباحثتان وبينهم إلكترونيًا من خلال مواقع الويب وذلك في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد مبذول، وبأعلى مستويات الجودة من دون تقيد بحدود المكان والزمان.

يقول توفيق عبد الرحمن (٢٠٠٣، ٣٤ -٤٤) أنه عند الرغبة في تعلم مهارة محددة، أو نقل نوعية معينة من المعرفة، يجب التأكد أولًا من توافر العناصر التالية:

١. **وجود فجوة بين المعارف والمهارات:**

يعتبر التدريب عن طريق الإنترنت ناجحًا لمشكلات الأداء في حالة افتقار المتدربين إلي المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق المستويات المتفق عليها للأداء، وقد صنف أهم أنواع المهارات التي يمكن التدرب عليها عن طريق الإنترنت وهي:

- **المهارات المعرفية:** هي المهارات التي تتعلق بعمليات حل المشكلات وتطبيق القواعد والتمييز بين العناصر المختلفة، ويمكننا تعلم هذه المهارة عن طريق البرامج التدريبية المقدمة علي شبكة الإنترنت.
- **المهارات النفس حركية:** هي المهارات التي تتطلب القيام بمجموعة مركبة ومعقدة من العمليات الجسمية والذهنية في آن واحد، مثل الحركات الرياضية، لذا هذه المهارة يصعب أن نتعلمها عن طريق البرامج التدريبية المقدمة علي شبكة الإنترنت، إلا إذا توفرت لها مقومات وأساسيات معينة.
- **المهارات المتعلقة بالاتجاهات والميول:** علي الرغم من ان التدريب يهدف إلي تغيير سلوك واتجاهات الآخرين، إلا انه من الصعب تصميم برنامج تدريبي يحقق هذا

الهدف إلا في حالة استخدام برامج محاكاة عن طريق الشبكات وهذا يتطلب جهدًا كبيرًا.

٢. **توافر مهارات استخدام الكمبيوتر:**

من الضروري إتقان المتدربين مهارات استخدام الكمبيوتر، بالإضافة إلي استخدام برامج التصفح والاتصال بالإنترنت والوصول إلي البرامج.

٣. **القدرة علي تصميم وتقديم مثل هذا النوع من التدريب:**

تستطيع المؤسسة التعليمية تطبيق أساليب التدريب باستخدام الإنترنت، إذا تمكنت من توفير الإمكانيات من أجهزة، وأفراد متخصصين في تصميم البرامج التدريبية.

نماذج من المستحدثات التكنولوجية التي تقوم الدراسة الحالية بتوظيفها:

شهدت الفترة الماضية طفرة هائلة بظهور الكثير من المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم، مما أدي إلي ظهور الكثير من المفاهيم الجديدة في ميدان التعليم مثل: (التعليم الفردي والتعليم الذاتي، والتعليم بمساعدة الحاسب، وتكنولوجيا الوسائل المتعددة، والفيديو التفاعلي، ومراكز مصادر التعلم، والفيديو الفائق، والإنترنت، والمكتبة الرقمية، والجامعة الافتراضية، والتعليم عن بعد، والمؤتمرات عن بعد، والتدريب عن بعد، ومؤتمرات الفيديو... وغير ذلك من المفاهيم).

بدأت تقنية الويب "2.0 " و الويب " 3.0" في الانتشار في الآونة الأخيرة وهى تعتبر بمثابة الانطلاقة الجديدة في عالم الويب والتي تقوم على مبدأ المشاركة والتفاعل مع المستخدم.

ويقول مصطفي جودت (٢٠٠٨،٢٤٠) إن عملية حصر أدوات الويب "2.0" المستخدمة في التعليم ليست عملية سهلة وتحتاج تحليلًا دقيقًا للبحوث التي تناولت الويب "2.0".

وترى الباحثتان إنه مهمًا تعددت واختلفت تصنيفات أدوات الويب "2.0" إلا أن جميعهًا تحقق الاتصال بىن المتعلمين وتدعم التفاعل بينهم وبين المعلم والمحتوى، كما أن جميع هذه الأدوات تحقق أدوار مهمة في تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية عبر الإنترنت وجميعهًا يمكن أن تستخدم من قبل المتعلمين كجزء من نشاط تعليمي عبر الإنترنت.

وتوصي دراسة محمد عبد الهادي (٢٠١١) بضرورة الاستمرار في تدريب أمناء مراكز مصادر التعلم أثناء الخدمة علي مستجدات أدوات الجيل الثاني للويب وطرق توظيفها في التعليم.

كما توصي دراسة سلوى المصري (٢٠١١) بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين علي توظيف تقنيات الجيل الثاني للويب لتفعيل التواصل مع طلابهم خارج الصف الدراسي.

أولاً: محررات ويب تشاركية "ويكي" "Wiki" :

تعد ويكي من أبرز أدوات الجيل الثاني للويب التي انتشرت بشكل كبير، وهي تستخدم النص حيث أنها تسمح للمستخدمين بتأليف مجموعة وثائق ويب بشكل تعاوني.

ومصطلح ويكي" Wiki " كلمة مأخوذة من لغة شعب جزر هاواي الأصليين وهي تعني بسرعة، وقد استخدمت في مجال الإنترنت للتعبير عن سرعة الكتابة في الموسوعات الحرة.

وفيما يتعلق بالمصطلح العربي، نجد أن هناك ندرة في الكتابات المتخصصة حول محررات الويب التشاركية " التأليف الحر"، ولكن يوجد بعض الكتابات ولكنها غير متخصصة ولا يعد بحثًا علميًا، كما أنها تنتشر بين أوساط مطوري مواقع الإنترنت في الوطن العربي، وقد لاحظت الباحثة استخدام مصطلح ويكي، ولم يقدم أي ترجمة للمصطلح.

تعريف محررات ويب تشاركية (ويكي) "Wiki" :

يعرفه Joseph Bergin (2002) " بأنها موقع ويب تفاعلي يمكن لأي صفحة به أن تعدل من قبل أي زائر، كما تتيح للزائر إضافة أي صفحة جديدة وتسميتها تحت أي اسم.

ويعرفها Robertson (425,2008) " بأنها تكنولوجيا النص الفائق القائم علي الويب، حيث تُمكن المستخدمين من التأليف الاجتماعي، وتحرير صفحات الويب المترابطة مشتملة في ذلك علي التاريخ أو النسخة أو سجل الإضافة أو الحذف من المحتوي لكل صفحة ويكي من قبل كل مستخدم، وبذلك تعتبر نظامًا مفتوح المصدر.

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا " بأنها صفحات ويب تفاعلية يتم إنشاؤها بواسطة أخصائي تكنولوجيا التعليم، وأخصائي تكنولوجيا المعلومات ويمكنهم من تحرير هذه الصفحات، وتقديم تعليقات وتغذية راجعة وتعقب التعديلات التي أجريت ونشر المعلومات علي هذه الصفحات".

خصائص محررات ويب تشاركية في البيئات التعليمية من خلال الإنترنت:

- المرونة في تنظيم المحتوي فيمكن لأي موقع أن ينظم محتوياته بالأسلوب الذي يناسبه.

- سهولة إنشاء الصفحات، وروابط لصفحات أخري، حيث يستطيع أن يضع كل متعلم صفحة رئيسية " Home page " علي موقع التعلم تحتوي علي معلومات تتعلق به.
- بساطة أوامر تنسيق المحتوي، وإمكانية تحريره.
- إمكانية حفظ سجل الصفحات وتعقب التغييرات " لكل مستخدم ".
- تتيح النقاشات اللاتزامنية بين المتعلمين حول موضوع التعلم.
- تساعد المتعلمين علي تنفيذ بعض التكليفات المكلفين بها من قبل المعلم.
- تتيح البحث عن نص كامل بشرط كتابة شروط البحث بطريقة صحيحة.
- تتيح للمعلم من خلالها كتابة أكثر الأسئلة تكرارًا من المتعلمين مع إجاباتها.
- تمكن المعلم من وضع المحتوى كاملًا إذا أراد ذلك في صفحات مع وضع تعليمات تساعدهم على الدراسة والمدة الزمنية لتسليم التكليفات، كذلك المدة الزمنية لإجراء المناقشات حول موضوعات التعلم.
- يشعر المتعلم بالرضا على طريقه تعلمه؛ فهو مشارك وعضو فعال في الموقف التعليمي.
- تمكن هذه الأداة المعلم من تقييم المتعلمين من خلال الدخول في أرشيف الأداة (History)، حيث يتثنى له معرفة عدد مرات اشتراك المتعلم في كتابة التعليقات حول ما يكتبه أقرانه من المتعلمين، وكذلك معرفه ما أرسله للمعلم من مساهمات أو أي أسئلة أو تعليقات عبر البريد الإلكتروني.

(Skiba, 2006, p.4& Castaneda, 2007, p.81& James, 2007, p.92-93 Solomon and Schrum, 2007, p.58).

مهارات استخدام ويكي في العملية التعليمية:

وبناءًا علي ما سبق تري الباحثتان أن ويكي من خدمات الاتصال الاجتماعي، والتي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية، وتقتصر الدراسة الحالية علي استخدام موقع ويكي سبيسس لما يتمع به من إمكانيات تساعد في تنمية مهارات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم:

- يكون المعلم منتج ومبتكر في المحتوي عن طريق النشر والإضافة والتحرير.
- إجراء حلقات النقاش والتفاعل بين المستخدمين.
- تشجع المعلم علي عرض الأفكار بطريقة يستطع الآخرين فهمها.
- إضافة وسائط متعددة من (صور، ورسوم، ولقطات فيديو).
- المشاركة وضع الأفكار والمقترحات بدلًا من الإلقاء.

ثانيًا: مدونات "Weblogs"

تعتبر من أهم أدوات الويب"2.0 "، التي كثر انتشارها في هذا العصر لسماحها للمشتركين بالتعبير عن آرائهم بالصوت والصورة، وقد كانت في بداية ظهورها عبارة عن مذكرات شخصية وخواطر لأشخاص يدونون مذكراتهم والأحداث في حياتهم على صفحاتهم الخاصة على الشبكة، بعد ذلك تطور استخدام مدونات إلكترونية لتشمل عدة أغراض ومواضيع عامة ومتخصصة.

ويأتي اسمها اختصارًا لكلمة **(Web Log)** أي مدونات الويب أو سجل الويب، وكثيرًا ما تسمي " Blog "، ويطلق علي مدونات التي تستخدم في التعليم مدونات تعليمية أو مدونات مدرسية. (Wu, C. 2006)

تعريف مدونات "Weblogs":

للمدونات عدة تعريفات نستعرض بعضًا منها فيما يلي:

ويعرفها Green (2005-33) بأنها " صفحة إنترنت ديناميكية تتغير زمنيًا حسب المواضيع المطروحة فيها، حيث تعُرض المواضيع في بداية المدونة حسب تاريخ نشرها، حديثة النشر أولًا ".

ويعرفها أكرم فتحي (٢٠١١) بأنها " صفحات إنترنت شخصية يتم إنتاجها من خلال المتعلم و يعرض فيها المحتوى بترتيب التحديث و تعتبر أداة لتقييم المتعلم من خلال تقييم ما أضافة المتعلم إلى مدونة ".

ويتضح من التعريفات السابقة أن هناك نقاط اتفاق حول مفهوم مدونات تتمثل في أنها:

- صفحة إنترنت ديناميكية دائمة التغير.
- تُرتب فيها الموضوعات ترتيبًا معكوسًا من الأحدث إلي الأقدم.
- تتعدد محتوياتها فقد تكون نصوص، أو صور، أو فيديو.

وضع Daniel D Barron (2003) في دراسته دليل إرشادي لأخصائي مراكز مصادر التعلم يوضح له كيفية الاستفادة من أدوات الويب "**2.0** " ومنها " مدونات ومحررات ويب تشاركية " وعدد من الأدوات الأخرى كمصادر لنشر المعلومات وأثرها في مجال التعليم.

توصي العديد من الدراسات باستخدام (مدونات، ومواقع إلكترونية) في التدريس عمومًا وتدريس اللغات بشكلٍ خاص، ومن تلك الدراسات:

(Lund, 2006), (Kern, 2006), (Vise, 2007), (Murray & Hourigan, 2008), (Can, 2009), (Shin, 2009), (Savolainen, 2010), (Kennedy, 2010)

خصائص مدونات:

بعد الاطلاع علي العديد من مدونات إلكترونية وبعض المقالات التي تناولتها، اتضح أن مدونات تشترك في مجموعة من الخصائص جعلت منها التطبيق منها التطبيق الأكثر ملائمة للاستخدام العام، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- التواجد الدائم: يقصد به قابلية الوصول للنظام لمختلف المستخدمين من (طلبة ومعلمين وإداريين. ...وغيرهم) ومدونات متوافرة علي الشبكة الإنترنت طوال أيام الأسبوع، وهذا يساعد الطالب علي متابعة ما فاته من دروس، وكذلك الدخول إلي مدونة في الأوقات التي تناسبه.
- التواصل: إن استخدام مدونات يتيح للمعلم الاتصال المباشر بالطلاب بشكل مستمر، مما يزيد من التواصل بينه وبينهم، ويمكن أن تحتوي مدونات علي وصلات لمواقع أخري مما يساعد علي تحفيز الطلاب للاطلاع والبحث.
- المرونة: تتميز مدونات بالمرونة حيث يمكن استخدامها في الوقت والمكان المناسبين للطالب كما يمكن بواسطتها مراجعة الموضوعات القديمة بيسر وسهولة، كما تتضح مرونة مدونات أيضًا في القدرة علي دمج خدماتها مع خدمات أخري بكل سهولة وتصميمها مرن قابل للتغيير بكل سهولة حسب رغبة الشخص بعكس المواقع الإلكترونية.
- سهولة الاستخدام: وتتميز مدونات بسهولة استخدامها من قبل كل من المعلم والطالب، وكذلك سهولة تصميمها وإعدادها وتحديثها حيث لا تحتاج إلي امتلاك الفرد مهارات تقنية عالية، كما أن عملية الكتابة في مدونة لا تحتاج لأي جهد فهي سهلة وبسيطة.
- الحرية الفكرية: تكفل مدونة حرية الرأي لدي الأشخاص.

- عدم الحاجة إلي وجود جهاز كمبيوتر: يمكن إرسال الرسائل إلي مدونات بلوجر وإرسال التدونيات وكتابة التعليقات دون الحاجة إلي وجود كمبيوتر، بل يمكن الاستعانة بالهاتف المحمول.
- عدم التكرار: تضمن مدونة عدم التكرار فيما يكتب، فالمدون لا يكرر المواضيع وينسخها من المواقع الأخرى ثم يلصقها في مدونته ويذيلها بكلمة منقول كما يحدث في المنتديات حتي يزيد عدد مشاركته، ويصبح مشرفاً علي المنتدى وهذا بدوره يبعد الملل عن القراء.
- وجود أعمال المدون في مكان واحد: أن أعمال صاحب مدونة توجد في مكان واحد، فبدلًا أن تتفرق كتاباته وأعماله علي مواقع عديدة يجمعها مكان واحد.
- القدرة علي التوسع: يقصد بها إمكانية التطوير بكل سهولة، فمدونات تتطور بسرعة والخدمات الجديدة المتاحة تتزايد.
- الأمان: توفر مدونات للمدون إمكانية حفظ المعلومات التي دونها وسهولة الحصول عليها.
- المشاركة: المساواة بين المشاركين حيث إن الفرصة متاحة أمام الجميع للمشاركة، والتعليق وإعطاء المشارك الحرية في التعبير عن رأيه بكل وضوح.
- دعم خدمة خلاصات المواقع " RSS " : وهي اختصار ل" Rich Site Summary " وتعمل هذه الخدمة علي نشر محتويات موقع ما للمهتمين بمتابعة تحديثه، وتدعم مدونات خدمة جلب وتصفح محتويات المواقع التي اشترك بها المدون إلي مدونته دون زيارة هذه المواقع فبدلًا من تصفح هذه المواقع والبحث عن المواضيع الجديدة، فإن خدمة " RSS " تجلب ما يستجد فيها وبذلك تعمل علي توفير وقت المستخدم وجهده.

- احتوائها علي عناصر الوسائط المتعددة: تحتوي مدونات علي الوسائط المتعددة مثل " الصوت، والصور المتحركة والثابتة، ومقاطع الفيديو " وهذا يساعد المعلمين في تدريس مقرراتهم.
- وسيلة جيدة لتنظيم المعلومات: تعتبر مدونات وسيلة جيدة لعرض المعلومات بترتيب وسلاسة.
- قلة التكليف: تتميز مدونات بأن تكلفة استخدامها محدودة ومعظمها يتم إنشاؤها علي مواقع مجانية، حيث لا تتطلب سوي توفر جهاز كمبيوتر والاتصال بالإنترنت.
- استخدام استراتيجيات تدريس متعددة: يمكن للمعلم استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة تساعد الطلاب علي تنمية قدراتهم الابتكارية.
- توفير أدوات تفاعلية: توفر مدونات عددًا كبيرًا من الأدوات التفاعلية مثل الاستبيانات والإحصائيات والمنتديات... وغيرهم من الأدوات التفاعلية.
- وجود القوالب الجاهزة: لا تحتاج مدونات إلي أدوات معقدة لإنشائها، كما أن توفر القوالب الجاهزة لا يحمل الناشر أي أعباء عند إعدادها.
- التصنيف الزمني للموضوعات: تتميز مدونات بأن عرض الموضوعات أو التدونيات التي يكتبها المدون يتم ترتيبها تبعًا لتاريخ إدخالها، فتظهر التدوينات الجديدة في البداية تليها التدوينات الأقدم.

(Du and Wagner, 2005& Kapp and Neal, 2006& Robertson, 2008& Richardson, 2009, p.4-17&Bell, 2009, p.76)

مهارات استخدام مدونات في العملية التعليمية :

يمكن استخدام مدونات إلكترونية كأداة تعليمية بأوجه متعددة تتناسب مع احتياجات المتعلمين، ويمكن تلخيص بعض التطبيقات الممكنة لها في المجالات التالية:

١. **شرح المقررات:** حيث يستطيع المعلم وضع المحتوي العلمي للمقرر الذي يدرسه داخل المدونة، ويفتح المجال أمام الطلاب للدخول إلي مدونته، وقراءة المحتوي، وعمل الواجبات والقيام بالتكليفات وكتابة التعليقات، ثم يقوم المعلم بدوره بتقديم التغذية الراجعة لهم.

٢. **وسيلة مساعدة للنقاش والحوار:** حينما يحتاج موضوع ما إلي وقت كبير لمناقشة محاوره وعناصره، فإن وضع هذه العناصر في مدونة يفتح المجال أمام الطلاب لمناقشتها من جميع الجوانب مما يساعد في توفير وقت المحاضرة ويسهم في إثراء الموضوع، كما يمكن للمعلمين أن يشاركوا أشخاصًا مختصين بمواضيع معينة في مدونة مخصصة للطلاب لطرح مناقشات.

٣. **تدريب الطلاب والمعلمين علي مهارات معينة:** تستخدم مدونات في تدريب الطلاب والمعلمين علي إتقان بعض المهارات مثل مهارة الكتابة بدقة وبأسلوب واضح منظم، حيث أن الشخص يحاول أن يكتب الفكرة بطريقة منظمة ومفهومة للجميع.

٤. **الإعلان:** حيث تستخدم المكتبات العامة والأكاديمية ومكتبات الجامعات كوسيلة لنشر معلومات عن الكتب الموجودة بها والخدمات التي تقدمها.

٥. **التواصل مع الطلاب ووضع الواجبات اليومية المطلوبة:** حيث يستطيع الطالب القيام بالواجبات المطلوبة حتي في غيابه عن المدرسة وقطع الأعذار التقليدية، الإعلانات

الخاصة بكل مدرس علي حده والتواصل مع أولياء الأمور والرد علي استفساراتهم وإخبارهم بأنشطة المدرسة وآخر أخبارها.

٦. **الإدارة الصفية:** يمكن استخدام مدونات كبوابة إلكترونية تساعد في تكوين مجتمع تعلمي للطلاب، ويمكن استغلال سهولة التعامل معها لاستخدامها في توصيل الدروس وتعليمها للطلاب أو لإبلاغ الطلاب بملاحظات هامة أو تحديد مهام معينة.

٧. **الإدارة المدرسية:** يمكن استخدام مدونات في بناء صفحات إلكترونية خاصة بكل قسم في المدرسة، حيث إن المواقع الإلكترونية الخاصة بالمدارس غالبًا لا يتم تحديثها بشكل منتظم ولكن عند امتلاك كل قسم في المدرسة مدونة خاصة به أصبح بالإمكان إدخال التعديلات علي تلك الصفحات دون الحاجة إلي انتظار الشخص المسئول عن الموقع لإضافة تلك التعديلات.

٨. **ملفات إنجاز الطلاب:** يمكن استخدام مدونات بكل سهولة لعرض إنجازات الطلاب وتنظيمها.

Bell, 2009, p.88) **&** Ojala, 2004 & Namwar and Rastgoo, 2008**(**

القيمة التربوية للمدونات التعليمية:

ساهم استخدام مدونات في التعليم في تحقيق أهداف غير مباشرة والتي كان من الصعب الوصول إليها بالطرق التقليدية، ومن أهم القيم التربوية للمدونات التعليمية ما يلي:

- **التفاعل:** أكدت الأبحاث التربوية أهمية وجود تفاعل اجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم وهذا ما توفره مدونات، حيث تساعد علي إيجاد مناخ من التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض من جهة وبين الطلاب ومعلميهم من جهة أخري، كما تسهم مدونة بشكل كبير في رفع مستوي تفاعل الطلاب مع

بعضهم وتبادل الأفكار فيما بينهم بسهولة بالإضافة إلي التعرف علي أفراد جدد مما يرفع من مستوي التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

- **دعم التعلم التعاوني:** مدونات تشجع الطالب علي المشاركة وتبادل وجهات النظر حتي مع أشخاص خارج نطاق العملية التعليمية، وتسهم أيضًا في إنشاء بيئة تعاونية تسود فيها المشاركة وتبادل الآراء والمعلومات وهذا ما تؤيده دراسة Robertson (2008) أن للمدونات دورًا مهمًا في لتعلم التعاوني.
- **زيادة الدافعية نحو التعلم:** تقدم مدونات فرصًا لتحفيز الطلاب علي القراءة والكتابة، وتزيد من دافعية الطلاب الذين لديهم خبرة لكن ليس لديهم القدرة علي المواجهة وجعلهم أكثر مشاركة، وهذا بدوره يقضي علي الخجل والانطوائية لدي الطلاب.
- **تسهيل التعلم النشط:** حيث يظل الفرد نشط التفكير منشغلًا بالأفكار التي تتناولها مدونة.
- **تغيير دور المتعلم:** إن استخدام مدونات في التعليم قد أسهم بدور كبير في تغيير دور المتعلم الذي كان سلبيًا متلقيًا للمعلومات فقط في ظل النظام التقليدي للتعليم، حيث أصبح محور العملية التعليمية وساعد ذلك في جعل المتعلم إيجابيًا و متفاعلًا و نشطًا وباحثًا عن المعلومة وناشرًا لها.
- **تغيير دور المعلم:** أسهمت مدونات تعليمية في تحسين دور المعلم حيث تحول من الدور التقليدي المتمثل في الشرح والتلقين إلي كونه مصممًا للمقرر ولمواقف التعلم ومرشدًا للطلاب في نشاطهم وسعيهم للمعرفة وتبادلها مع زملائهم، كما أن استخدام مدونات يسهل عملية الإرشاد والتوجيه بين المعلم والطالب.
- **دعم الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية:** تسهم مدونات التعليمية في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية مثل احترام رأي الآخرين والنقد الهادف البناء والحرية في إبداء الرأي، كما تجعل الطالب قادرًا علي تقييم أعماله مقارنة بأعمال الآخرين

وبالتالي يمكنه تقييم أعمال غيره وتلقي انتقادات الآخرين، وبالتالي يتعود الطالب علي تقبل النقد ويتعود علي نقد الآخرين وتقييم أعمالهم.

- **إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة:** تتيح مدونات تعليمية أكبر قدر من المناقشات والحوارات التي لا يتسع وقت المحاضرة لعرضها ، مما يكون له أثر إيجابي علي استيعاب الطلاب واستمتاعهم بالمقرر الذي يدرسونه.
- **توفير التغذية الراجعة:** يوفر استخدام مدونات تعليمية فرصة لتقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة من قبل المعلم، فهي تيسر مهمة التقويم وإعطاء الدرجات.
- **تنمية مهارات القراءة والكتابة:** يساعد استخدام مدونات تعليمية علي تنمية مهارات القراءة والكتابة بأسلوب واضح ومنظم لدي الطالب.

(Williams and Jacobs, 2004&Xie and Sharma, 2004, p.843 & Quible, 2005, p.329& Huffaker, 2005, p.93&Kuzu, 2007, p.47& 2Namwar and Rastgoo, 2008, p. 182& Churchill, 2009, p.181)

وقد أثبتت دراسة Williams and Jacobs (2004) التي أجراها علي استخدام مدونات تعليمية في التعليم الجامعي أن مدونة ساعدت طلاب عينة البحث علي اكتساب مهارات التفكير، وتوصلت دراسة محمد عبد الهادي (٢٠١١) إلي أن مدونات شجعت المتعلمين علي استخدام كافة الأدوات المتاحة للوصول إلي درجات الابتكار.

ثالثًا: ويب دلالي:

ويب من أكثر الاكتشافات والتطورات إفساحًا في المجال أمام حرية التعبير والنشر وتبادل المعلومات، ولكن هناك مسؤولية على منتجي المعلومات وموفريها

لنواحي رفع القيود وتذليل الصعوبات التي تؤدي إلي منع المستخدمين من الوصول إلى المعلومات.

ويعتبر الوصول إلى المواقع والبحث عن المعلومات من المحاور المهمة في مجال تطوير الويب، وفي البحث العلمي والأكاديمي، حيث بات يطرح حاليًا مصطلح الويب الدلالي وأساليب أكثر دقة وعمقًا في الوصول إلى المعلومات من خلال دلالات المفردات.

ويب دلالي "Semantic Web ":

يوجد العديد من المصطلحات التي أطلقت أو تُرجم إليها المصطلح "Semantic Web" ومنها "ويب دلالي أو ويب سيما منطيقي أو ويب ذي الدلالات اللفظية، ويب ذي المعني"، والمقصود بذلك هو اعتمادها علي برمجيات يمكنها تعريف المقصود بالبيانات التي تقدمها الويب، وذلك بالاستعانة بما يعرف بخرائط المفاهيم.

يعرف مخترع الويب Tim Berners (2001) ويب دلالي بأنه" امتدادا للشبكة الحالية بحيث تكون للمعلومات معنى محدد، وهذا سيمكن أجهزة الحاسب والبشر على العمل في تعاون أفضل".

يعرفه محمد عبد الهادي (٢٠١١) بأنه " عبارة عن تبادل البيانات من خلال اكواد وصف العلاقة بين المعلومات ثم معالجة هذه البيانات بشكل منطقي استدلالي تحليلي ".

معنى، أي أنه يمكن للبرامج الحاسوبية الخاصة أن تعرف ماذا تعني هذه البيانات".

بحث دلالي " Semantic search ":

هو أحد التوجيهات الحديثة التي تعتمد علي تطبيقات ويب دلالي لاسترجاع المعلومات من النظام، وذلك اعتمادًا علي دلالة المصطلحات التي يرغب المستفيد الحصول علي نتائج حولها، فبدلًا من أن يسترجع النظام نتائج اعتمادًا علي الترتيب الشائع للمواقع؛ فإن التركيز في بحث دلالي يكون علي تقديم نتائج تتفق مع معاني الكلمات، وبذلك فإن المستفيد عندما يوجه استفسارًا إلي نظام الاسترجاع يتضمن كلمة أو عبارة، فإن آلية بحث دلالي تهدف إلي تقديم النتائج الأكثر صلة باستفساره، وذلك وفقًا لمعاني الكلمات التي يقوم المستفيد بالبحث عنها.

العلاقة بين ويب دلالي وويب 3.0:

يعتبر ويب دلالي ثورة في عالم ويب، ولكن هناك أيضًا ما يعرف باسم ويب " 3.0 "، ويخلط البعض بين كل منهمًا، أما البعض الآخر فيعتقدون أنهما مصطلحين مختلفين، لذا رأت الباحثات وجوب توضيح الفرق بين كل منهما وكذلك العلاقة بينهما. يتكون ويب الدلالي من نماذج بيانات تسمى إطار وصف المصدر، بالإضافة إلى ذلك يضم مصادر ويب المنشأة حديثًا وتلك التي زودت بوسائل المعالجة الحاسوبية (دلالية) لتصبح مناسبة للويب دلالي.

أما ويب "3.0 " فهو مصطلح يستخدم لوصف مستقبل ويب العالمية وهو يعبر عن ثورة الويب الحديثة، ويشير العديد من البشر إلى مستقبل الإبداع في عالم الإنترنت بمصطلح ويب 3.0، ومن ناحية أخرى يرى البعض أن ويب" 3.0 " يفكر مثل الإنسان. تتضح العلاقة بين ويب دلالي وويب " 3.0 " في أنه لكي يكون هناك ويب " 3.0 "، فيجب أن يحتوي على ذكاء الويب الدلالي. (Green,

(Heather,2009 ومن هنا فإن الباحثتان ترى أن ويب " **3.0** "، ما هو إلا جزء، أو مكمل للويب دلالي وهو تحديث لما يعرف بويب دلالي.

أهداف ويب دلالي:

يشير (Burke,2009,316) إلي أن أهداف ويب دلالي يتمثل في:

- أنه وسيلة من اجل التعاون بين البشر، حيث يمتد التعاون إلى أجهزة الكمبيوتر لكي تصبح قادرة على تحليل المحتويات و الروابط و المعاملات على الانترنت بينه و بين الإنسان.
- وضع معايير و تقنيات ملائمة مصممة لمساعدة الآلات على فهم المعلومات على شبكة الانترنت.
- التعبير عن أنفسنا بعبارات يمكن لحاسوبنا أن يفهمها و يتبادلها، بعملنا هذا سنعطيه القدرة على حل المشاكل التي نجدها متعبة ومساعدتنا على العثور بسرعة على ما نبحت عنه.
- تحويل المعلومات الموجودة على الويب في شكل مقروء آليا " machine-readable"، و ذلك بهدف جعل ويب أكثر فعالية للمستخدمين. (Katz & Lin , 2002)

أهمية ويب دلالي:

تظهر أهمية ويب دلالي في تقديم معايير مفتوحة يمكن استخدامها في ترميز محتويات مصادر المعلومات، عن طريق استخدام مجموعة من الأدوات التي تساعد في تحقيق ذلك مثل:

١. لغة الترميز الموسعة (XML Extensible Markup Language)
٢. خرائط المفاهيم أو الأنطولوجي (Ontology)

٣. المعيار العام لوصف المصادر (RDF schema Resource Describe (Framework

٤. لغة انطولوجيا الويب (Web Language Ontology OWL)

حيث تعتبر هذه اللغات معايير قياسية متاحة للجميع، ويمكن الرجوع إليها كمعيار موحد في تمثيل البيانات، وبالتالي فإن استخدامها في تطبيقات ويب دلالي ستمنح البيانات قابلية أكثر للتبادل والوصول من دون الحاجة لتحويلها إلى صيغة يفهمها الطرف الآخر. (أبو الحجاج بشير، ٢٠٠٧)

مهارات استخدام ويب دلالي في التعليم:

يستخدم ويب دلالي في العديد من التطبيقات التي لا يمكن حصرها لتعددها، فعلى سبيل المثال فإنه يستخدم في مجال المكتبات الرقمية، بالإضافة إلى المجالات التجارية والطبية والتعليمية واللغوية والعديد من المجالات الأخرى، ومن أمثلة تلك الاستخدامات في:

١. **مجال البحث العلمي:** إذا أرد الفرد أن يدرس ظاهرةً أو يجري بحثاً، فما عليه إلا أن يحدد سؤال البحث "Hypothesis " أو موضوع الدراسة، وسيقوم «الوكيل» نيابة عنه بالبحث في الويب الدلالي وتحديد واسترجاع المصادر التي تخص الموضوع قيد البحث، والدراسات السابقة، والنتائج التي توصل لها الآخرون، كما يستطيع « الوكيل » تحديد مصداقية المصادر التي استقى منها المعلومات، وبعد تحديد الأبحاث والدراسات ذات الصلة، سيكون «الوكيل» قادرًا على استرجاع البيانات الدقيقة في ثنايا هذه الأبحاث وتلخيصها وعرضها بأشكال أخرى، تمكن الباحث من استنباط رؤية جديدة لهذه البيانات، وإذا لم يكن سؤال البحث واضحًا لدي الفرد، فإن « الوكيل » من خلال الويب الدلالي يستطيع مساعدته في تحديد سؤال البحث، إذ سيوجه إلى الفجوات المعرفية التي تحتاج إلى بحثٍ ودراسةٍ.

١. **مجال المكتبات الرقمية:** الهدف الرئيسي للمكتبات الرقمية، هو إتاحة مصادر المعلومات الموجودة لأكبر عدد ممكن من المستفيدين، مع تقديم خدماتها لقطاع عريض من مستخدمي هذه المكتبات، فتقوم تلك المكتبات بتصوير محتويات الكتب والدوريات وغيرها من مصادر المعلومات، سواء عن طريق قوائم المحتويات أو النصوص الكاملة، لذلك فإن أحد التطبيقات الهامة للويب الدلالي هو العمل على السماح بعمليات وصف الموضوعات والبيانات وتخزينها، وتأسيس الخطوط العامة لما يسمى بخرائط المعرفة، أو الأنطولوجيات، فالهدف الرئيسي من تطبيق تكنولوجيا ويب الدلالي في مجال المكتبات والمعلومات هو إتاحة قابلية التشغيل المتبادل، أي سهولة تبادل المعلومات والبيانات بين أكبر عدد من المستفيدين، كالقدرة على إتاحة البيانات والمعلومات الرقمية بصورة جيدة وتوزيع هذه البيانات عبر أماكن التخزين المختلفة على شبكة الإنترنت أو أماكن تخزينها في المكتبة الرقمية.

(رجب عبد الحميد، ٢٠٠٧، وحسام العباسي، ٢٠٠٩).

نتائج الدراسة:

تناولت الدراسة علاج مشكلة ضعف مهارات أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم وحاجتهم لأن تقدم لهم برامج تدريبية على المستحدثات التكنولوجية الحديثة "، وخرجت الدراسة بنتائج مفادها هي:

١. الاهتمام بتدريب وإعداد أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم، لأنه يمثل أساسًا من أسس البناء التعليمي، ويفترض أن يكون معدًا إعدادًا علميًا (متخصصًا) ومتمكنًا في حقل تخصصه، وبالتالي قادرًا على القيام بواجباته.

٢. تعريف أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم بالمستحدثات التكنولوجية التعليم المعاصرة.
٣. تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني والثالث للويب لدى أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم.
٤. توظيف بعض خدمات الجيل الثاني للويب في تحقيق جودة التعليم، والتعليم المستمر، والتعليم المنتشر.
٥. مواكبة التطورات التعليمية والتكنولوجية.

توصيات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه من نتائج التوصيات التالية:

١. ضرورة تدريب وإعداد أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم، وتوفير كل المقومات لإنتاج الكوادر العلمية المؤهلة
٢. ضرورة الرجوع إلي نماذج المستحدثات التكنولوجية التي تم التوصل إليها عند تخطيط برامج إعداد أخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم قبل الخدمة مع مراجعتها باستمرار للتأكد من شمولها لأي مستحدثات أخري قد تطرأ نتيجة التقدم التكنولوجي.
٣. ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي في الإعداد المهني لأخصائي تكنولوجيا المعلومات وأخصائي تكنولوجيا التعليم سواء كان قبل الخدمة أو أثناء الخدمة.
٤. تضمين محتوي مقررات مناهج وطرق التدريس الخاصة بكليتي التربية والآداب موضوعات تتعلق بكيفية إنتاج وتصميم وتوظيف برامج التعلم الإلكتروني في تعليم الطلاب بدلًا من التعليم التقليدي.

المراجــع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١. براهيم عبد الفتاح يونس (١٩٩٧). كفايات تكنولوجيا التعليم العامة اللازمة لعضو هيئة التدريس بكليات المعلمين وما في مستواها. مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة.٧ (١). ١١٨ - ١٢٥.

٢. أبو الحجاج محمد بشير (٢٠٠٧). ويب دلالية ثورة الإنترنت المقبلة. مجلة لغة العصر. ٦(٧١) ١٧ -٣٥.

٣. أحمد حامد منصور (٢٠٠١). أساسيات تكنولوجيا التربية. سلسلة تكنولوجيا التعليم. المنصورة. ١٢٨.

٤. أسامه سعيد هنداوي و حمادة محمد مسعود وإبراهيم يوسف محمد (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية. القاهرة.:عالم الكتب.

٥. إسلام جابر أحمد (٢٠٠٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات إنتاج الشفافيات التعليمية لدي أخصائي تكنولوجيا التعليم باستخدام الحقائب التعليمية. رسالة ماجستير (غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية. القاهرة.

٦. أكرم فتحى مصطفى (٢٠١١). أثر تصميم واجهة التفاعل في مقرر إلكتروني قائم على الويب2.0 على التحصيل المعرفي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد.الرياض.

٧. أمل شعبان أحمد (٢٠٠٥). المشكلات التي تواجه أخصائي تكنولوجيا التعليم في مجال العمل بمدارس التربية الخاصة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.

٨. إنشراح عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٠). المشكلات التي يواجهها خريجي أقسام

تكنولوجيا التعليم وعلاقتها باحتياجات سوق العمل التربوي في ضوء النهضة التكنولوجية. المؤتمر العلمي السابع (منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات الواقع والمأمول. ٣(١٠). ٦١٧ -٦٥٨.

٩. إيمان صلاح الدين وحميد محمود (٢٠٠٥). دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. ١١(٢).

١٠. تيسير شلقاني ذكي (٢٠٠١). تدريب المعلمين علي مهارات استخدام المواد الفيلمية الثابتة والشفافيات بأسلوب التدريس المصغر. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة حلوان.

١١. توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة (١٩٩٨). تفريد التعليم. عمان: دار الفكر.

١٢. توفيق عبد الرحمن (٢٠٠٣). التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والانترنت. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة – بميك. ٣٤ -٤٤.

١٣. حسام العباسي مصطفي (٢٠٠٩).الويب الدلالي وعلاقته باسترجاع المعلومات. متاح علي الموقع التالي:
ttp://alabbassyblogger.blogspot.com/2009/10/semantic-web.html

١٤. حمادة محمد مسعود (٢٠٠٢). فاعلية وحدة تعليمية حول المعلوماتية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية لدي الطلاب المعلمين. رسالة ماجستير(غير منشورة) القاهرة: كلية التربية. جامعة الأزهر.

١٥. رجب عبد الحميد(٢٠٠٧). تقنيات ويب دلالي للمكتبات الرقمية. دورية إلكترونية. (١٢).

متاح علي الموقع التالي:
http://journal.cybrarians.info/no14/semantic.htm

١٦. رضا عبده القاضي (٢٠٠٠). توظيف الكمبيوتر والمستحدثات التكنولوجية في إعادة هندسة العمليات (B.RR) لتطوير المكتبات الجامعية. لمؤتمر العلمي السابع. منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات " الواقع والمأمول ". القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ١٠(٣).

١٧. رضا عبده القاضي، وصلاح الدين عرفة(١٩٩٣). كفايات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلم التربية الخاصة. المؤتمر العلمي الثاني "تكنولوجيا التعليم بين مؤسسات الريف والحضر". تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة. ٣ (٣). ٩٩ - ١٢٣.

١٨. رضا عبده القاضي وممدوح عبد الهادي (١٩٩٨). احتياجات تكنولوجيا التعليم اللازمة لمعلم التعليم الثانوي التجاري في مصر. المؤتمر العلمي السادس " تكنولوجيا التعليم في فكره التربوي الحديث". تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة. ٣ (٨). ٢٤٧ -٢٧٦.

١٩. ريحاب محمد ثروت عبد الغني (٢٠١٤). فاعلية موقع ويب قائم علي العصف الذهني الإلكتروني لمهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبتكاري لأخصائيي تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنيا.

٢٠. زاهر أحمد (١٩٩٦). تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.(١) ٨٥.

٢١. سلوي فتحي المصري (٢٠١١). فاعلية استخدام مدونة تعليمية في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للمفاهيم المجردة بمادة الكمبيوتر والاتجاه نحو المادة. مجلة العلوم التربوية. أكتوبر. ٤ (١٩).

٢٢. شحاته عبد الخالق زهران(١٩٩٩). نحو نظرية جديدة لبرنامج مؤسسات اعداد المعلمين، مجلة التربية المعاصرة. ع١٥. ابريل.١٢٩.

٢٣. علي محمد عبد المنعم (١٩٩٦). المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. القاهرة. ٦ (٤).

٢٤. علي محمد عبد المنعم، وعبد الله المناعي، ونجاح النعيمي، وأحمد الساعي، وإيمان صلاح الدين (٢٠٠٢). واقع المستحدثات التكنولوجية في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قطر. الندوة التربوية الأولى. تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم. الدوحة. قطر. أبريل.

٢٥. عازة حسن فتح الرحمن ٢٠١٥. تكنولوجيا واثره علي البحث العلمي. دار المتنبي. السعودية.

٢٦. الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٤). معايير ومتطلبات تطوير التعليم الجامعي في ضوء المستحدثات التكنولوجية. مجلة القراءة والمعرفة. (٣٩).

٢٦. الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١). الإنترنت للتعليم خطوة خطوة. المنصورة: دار الوفاء ٣٢ -٥٨.

٢٧. فتح الباب عبد الحليم (١٩٩٧).إعداد المتخصصين في تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم. سلسة دراسات وبحوث. القاهرة. الجمعية المصرية تكنولوجيا التعليم.٧ (١).

٢٨. فتح الباب عبد الحليم (١٩٩٧). اقتصاديات توظيف التعليم. مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديات المستقبل. المؤتمر العلمي الخامس. مجلة تكنولوجيا التعليم، ك١، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

٢٩. فهيم مصطفي (٢٠٠٥). مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد استخدام الانترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٠. كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب.

٣١. محمد إبراهيم الدسوقي(٢٠٠٦). المستحدثات التكنولوجية وسلبياتها علي بيئة التعليم والتعلم. المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر. كلية التربية. جامعة حلوان.

٣٢. محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٣). برنامج لمعالجة الاحتياجات التدريبية لمعلم المركز الثقافي المصري بطشقند في تكنولوجيا التعليم وقياس فعاليته. القاهرة. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

٣٣. محمد عبد الهادي (٢٠١١). تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدي أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر. كلية التربية.القاهرة ٣٢(٤).

٣٤. محمد محمد عبد الهادي (٢٠١١). الويب الدلالية ثورة الإنترنت المقبلة.
متاح علي الموقع التالي:
http://kenanaonline.com/users/a121564A/posts/348519

٣٥. محمد عطية خميس (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

٣٦. محمد علي نصر (٢٠٠٠). رؤية مستقبلية للتربية العلمية في عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية. المؤتمر العلمي الرابع للتربية العلمية للجميع. القاهرة: جمعية التربية العلمية. (٣١).

٣٧. محمد كمال محمود (٢٠٠٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدي معلمي العلوم الزراعية بالمدارس الثانوية الزراعية. رسالة دكتوراه(غير منشورة). كلية التربية. جامعة المنوفية.

٣٨. مصطفي جودت (٢٠٠٨). اتجاهات البحث العلمي في الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني. سلسلة دراسات تكنولوجيا التعليم. عدد خاص.

٣٩. المؤتمر العلمي الخامس للجمعية لتكنولوجيا التعليم (١٩٩٧). مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديات المستقبل. ٢.

٤٠. المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٠). منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات الواقع والمأمول.٣ (١٠).

٤١. ناجح محمد حسن والسعيد جمال عثمان (٢٠٠٠). الاحتياجات التدريبية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية. المؤتمر العلمي السابع. منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات الواقع والمأمول. ١٠ (٤).

٤٢. وليد سالم الحلفاوي(٢٠٠٤). برنامج مقترح لتدريب إخصائي تكنولوجيا التعليم أثناء الخدمة في ضوء بعض المستحدثات التكنولوجية. رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.

٤٣. يوسف جعفر سعادة (١٩٩٣). التدريب أهميته والحاجة إليه " أنماطه.تحديد احتياجاته بناء برامجه والتقويم المناسب له". القاهرة: دار الشرقية للطباعة والنشر.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

44. Bell, A. (2009). Exploring web2.0 second generation interactive tools blogs, wikis, networking, virtual worlds, and more. Katy Crossing Press.

45. Bergin, Joseph(2002). Teaching on The Wiki Web, ITICSE’02 Conference, Denmark. June24-26. from: http://www.cs.kent.ac.uk/national/EPCOS/eg

46. Churchill, D. (2009). Educational applications of web2.0: Using blogs to Support teaching and learning. British Journal of Education Technology,

47. Dirk. Martin. (2003). Assessing Critical Thinking, Problem Solving Using Awed Based Curriculum For Students, In Eric No: Ej668378.

48. Du, H. and Wagner, C. (2005). Learning with weblogs: An empirical investigation. Proceedings of the 38 th Hawaii International Conference on System Sciences, Los Alamitos: IEEE Computer Society, January 200.

49. Green, Heather (2009). A web that thinks like you. Business week : Available at http://www.businessweek.com/magazine/content/07_28/b4042066.htm?chan=technology_technology+index+page_top+stories.

50. Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy In the classroom. Association for the Advancement of Computing in Education Journal, 13(2), 91-98.

51. Kapp , K ,and Neal, L (2006).Blogging to learn and learning to blog. Retrived, January 15,2008. from http://elearnmag.acm.org/index.cfm?section=opinion&article=81-1.

52. Katz, B. and Lin, J.(2002). Annotating the Semantic Web Using Natural Language. In Proceedings of the 2nd Workshop on NLP and XML http://www.w3.org/2001/12/semweb-fin/w3csw.

53. Kaye. Bragg(2004). Constructivist Learning Environment Active Online Learning, EDUCASE Librarian, California State University, Bakersfield. On line: http://net.educase.edu/lirarry/pdf/nli042/pdf.

54. Kennedy, Edith M. (2010). Blogs, wikis, and e-portfolios, The effectiveness of Technology on actual learning in college composition. phd Dissertation, George Mason University, United States.

55. Kern, Richard. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. TESOL Quarterly, 40(1) March. 183-210.

56. Kuzu, A. (2007). Views of pre-service teachers on blog use for instruction and Social interaction. Turkish Online Journal of Distance Education. 8(3).

57. Lisa. Barry. (2001). Criteria for an "Outstanding" High School Chemistry Website. Journal of Chemical Education. American Chemical Society.

58. Luand, Andreas. (2006). The multiple contexts of online language teaching. Language Teaching Research. 10 (2). 181-204.

59. Martin. J, Weller. (2000). The Use of Narrative to Provide a Cohesive Structure for Web Based Computing Course. Journal of Interactive Media Education. August. 1. on line: http://www.Jime.Open.ac.uk/001/weller-00-1-01.html.

60. Murray, Liam. And Hourigan, Tríona. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach. Cambridge University Press.

61. Namwar, Y, Rastgoo, A. (2008). Weblog as a learning tool in higher Education. Turkish Online Journal of Distance Education.9(3).176- 185.

62. Ojala, M. (2004). Weaving weblogs into knowledge sharing and Dissemination. Nord I&D, Knowledge and Change,. 212-220. From: http://www2.db.dk/NIOD/ojala.pdf.

63. Quible, Z. (2005). Blogs and written business communication courses: A Perfect union. Journal of Education for Business, July.August, 327-332.

64. Richardson, W. (2009). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools For classrooms. California, Corwin Press.

65. Robertson, I.(2008). Learners' attitudes to wiki technology in problem based, Blended Learning for vocational teacher education. Australasian Journa Of Educational Technology. 24(4). 425-441.

66. Savolainen, Reijo.(2010). Dietary blogs as sites of informational and Emotional support. Department of Information Studies and Interactive Media, FIN-33014 University of Tampere, Finland. 15 (4).

67. Schalni. Gulati. (2004). Constructivism And Emerging Online Pedagogy, City University. London.

68. Shin, Dong-shin. (2009). A blog-mediated curriculum for teaching academic Genres in an urban classroom: Second grade ELL students' emergent Pathways to literacy development. Ed.D. University of Massachusetts Amherst.

69. Solomon, G. and Schrum, L.(2007).Web 2.0 new tools, new schools. Washington, Iste.

70. Stacy D.Thompson, et al. (2003). Assessing Critical Thinking. Problem Solving Using A Web Based Curriculum For Students, 2003, In Eric No. Ej668378.

71. Sudweeks, fay.(2003). Promoting cooperation and collaboration in a web – Based learning environment. Paper presented at Informing science proceeding.

72. Tim, Berners.Lee(2001). James Hendler and Ora LassilaThe Semantic Web. Scientific American Magazine284(5).34-43.

73. Vise, Daniel Alex. (2007). The Effects of Wiki-and Blog-technologies on the Students’ Performance When Learning the Preterite and Imperfect Aspects In Spanish. Dissertation

Publishing Doctor of Education. West Virginia University.

74. Williams, Jeremy B. and Jacobs, Joanne S. (2004). Exploring the use of Blogs as learning spaces in the higher education sector. Australasian Journal of Educational Technology, 20(2). 232-247.

75. Wu, C. (2006). Blogs in TEFL.A New Promising Vehicle, paper presented at The 3" Asia TEFL International Conference, US- China Education Review. 3(5). Retrived from ERIC database on Eric Document Reproduction Center. No.ED497420.

76. Xie, Y. and Sharma, P. (2004). Students' lived experience of using weblogs In a class: An exploratory study. Association for Educational Communications and Technology, 27th, Chicago, IL, October 19-2.

ممارسات المعلمين التدريسية

في ضوء التوجه الإصلاحي لتدريس الرياضيات

إعداد

د. خالد بن سعد المطرب

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية ، جامعة الملك فيصل

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء التوجه الإصلاحي لتدريس الرياضيات وتمييز الممارسات الإصلاحية والتقليدية في جوانب المعرفة الرياضية والتفاعل الصفي واستراتيجيات التدريس. وشملت عينة الدراسة (٤٤) معلم رياضيات في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بمدراس الأحساء، واستخدم المنهج الوصفي القائم على ملاحظة المعلمين داخل الصفوف الدراسية باستخدام قائمة تحوي ممارسات يمكن ملاحظتها وقياسها. وأظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمين لمزيد من المعرفة الرياضية المعمقة والتي تساعد التلاميذ على الفهم وإظهار ترابط لمفاهيم الرياضية، كما أظهرت النتائج نقص توظيف أساليب إصلاحية في التفاعل الصفي، والتي تشجع على المشاركة ولا تحصر دور التلميذ في إتقان إجراء الحسابات، كما أظهرت النتائج أيضا نقصاً في استخدام استراتجيات التدريس ذات التوجه الإصلاحي. وقدمت الدراسة بعد ذلك توصيات عملية تساعد المعلمين في تبني الممارسات التدريسية الإصلاحية في تدريس الرياضيات.

This study aimed to reveal the teaching practices for teachers of mathematics in the light of the reform-oriented approach for mathematics teaching and to discriminate reformist and traditional practices in the aspects of mathematical knowledge, classroom dialogue, and teaching strategies. The study sample Included (44) mathematics teacher in the upper grades in elementary school at Ahsa schools. The study used descriptive approach based on the observation of teachers in the classroom using practices list that can be observed and measured. The study results showed that teachers were in need for more deep mathematical knowledge, which helps students to understand and show the interconnection of mathematics concepts; the results showed also a lack of implementing reform methods in the classroom dialogue, which encourage participation and do not limit the role of the student in mastering calculations. The results also showed a lack of the use of oriented-reform teaching strategies. The study made recommendations to help teachers to embrace reform-oriented teaching practices in the teaching of mathematics.

إن جودة التعليم وكفاءته مطلب ضروري لتحسين التنمية في جميع البلدان، وقد أدركت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية منذ أكثر من عقد من الزمن أهمية إصلاح التعليم من خلال تطوير المناهج الدراسية وتكثيف تدريس العلوم والرياضيات في المدرسة، فقدمت مناهج رياضيات مدرسية قائمة على الاتجاه الإصلاحي الذي ينادي به عدد من المنظمات التربوية المعنية بالرياضيات مثل: المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (**NCTM**).

ويؤكد هذا التوجه الإصلاحي على أهمية عمق المعرفة الرياضية وتبني المعلمين أفكاراً أكثر انفتاحا حول التدريس وإعطاء التلميذ دوراً أكبر في التفاعل الصفي لبناء الفهم وليس مجرد إتقان إجراء العمليات الحسابية، وتقليل الاعتماد على الاستراتيجيات التقليدية مثل التلقين والحفظ. والرؤية الإصلاحية تسعى أن تكون صفوف الرياضيات المدرسية مجتمعات تعلم، حيث يتشارك الطلاب والمعلمون في تفاعل صفي يشجع الطلاب على التفكر في ما يتعلمونه، وبناء المعرفة الرياضيات الخاصة بهم من خلال إدراك المفاهيم والقدرة على القيام بالإجراءات والعمليات على تلك المفاهيم. ومن الواضح أن مثل هذه الرؤية تتطلب تغييرات في أدوار المعلمين التقليدية.

وقد مضى ما يربو على عقد من الزمن على إطلاق وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مشروعها الطموح لتطوير الرياضيات المدرسية وتحسين تعليمها. فقد أعدت الوزارة مناهج جديدة كليا واقترحت دورات تدريبية لتدريب المعلمين على تقديم هذه المناهج للطلاب. وبعد مضي هذه الفترة الزمنية من تدريس الرياضيات الحديثة في مدارسنا، لا يزال هناك حاجة إلى فهم الممارسات التدريسية التي تتم داخل الصف الدراسي والتي يسهم بعضها في نجاح الإصلاح المنشود للرياضيات المدرسية في المملكة العربية السعودية، وقد يعوق بعضها تطبيق المناهج القائمة على

الاتجاه الإصلاحي. ففهم هذه الممارسات التدريسية يساعد في تعزيز الممارسات ذات التوجه الإصلاحي وتطوير الممارسات التي قد تعوق نجاح الإصلاح الرياضي الحالي.

إصلاح الرياضيات المدرسية (School mathematics reform)

إن من أبرز حركات إصلاح الرياضيات المدرسية المؤثرة عالمياً، التوجه الذي يقوده المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM). وقد تأثرت عدة أنظمة تعليمية بهذا التوجه بما في ذلك مناهج الرياضيات المدرسية الحديثة في المملكة العربية السعودية. ويرى المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات أن تعلم الطلاب الرياضيات يتم من خلال ما يقدم المعلمون من تجارب وخبرات؛ وبالتالي فإن فهم الطلاب الرياضيات، وقدرتهم على استخدامها في حل المشكلات، وثقتهم فيها واتجاهاتهم نحوها تتشكل من خلال التدريس الذي قدم لهم في المدرسة "(NCTM، 2000، ص. ١٦).

وجرت العادة عندما يناقش الباحثون ممارسات المعلمين في تدريس الرياضيات، أن يقارنوها بتوصيات المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات والهيئات التعليمية المماثلة. وفي الدراسة الحالية، يشار إلى الممارسات التي تتماشى مع هذه التوصيات بالممارسات الإصلاحية. ويشار إلى المفاهيم والممارسات المناقضة على أنها ممارسات تقليدية. وسوف نلخص أهم الممارسات التدريسية المرتبطة بكل من التوجه التقليدي والتوجه الإصلاحي في تعليم الرياضيات فيما يلي.

الممارسات التدريسية التقليدية:

ما يعتبره معظم الباحثين "الرياضيات المدرسية التقليدية" هو نوع من التعليم الذي تسيطر عليه الفلسفة المطلقة (absolutist) (Lerman, 1990) أو الفلسفة الذرائعية (instrumentalist) (Skemp، 1976) للمعرفة. وفي ضوء هاتين

الفلسفتين ينظر إلى تعليم الرياضيات على أنه مجموعة من الحقائق والإجراءات التي يقدمها المعلم للطالب، ليتم حفظها وممارستها، وعندما تقديم هذه الحقائق والإجراءات بشكل منطقي نضمن تعلمها.

بالإضافة لذلك، تفترض الممارسات التدريسية التقليدية أن تعلم وتعليم الرياضيات يهدف إلى تمكن الطالب من إجراء الحسابات والخوارزميات الرياضية. ومن هذا المنظور، لا يميل المعلمون لتعليم مهارات التفكير العليا، وبالتالي يتعذر على الطلاب بناء معرفة مفاهيمية للرياضيات. ويؤكد شونفيلد Schoenfeld (2014) على أن هذه الممارسات في تعليم الرياضيات هي ما يسبب إحباط عدد كبير من الطلاب وعزوفهم عن تعلم وفهم الرياضيات لاعتقادهم بأن الرياضيات هي مجموعة حسابات وإجراءات غير ذات صلة ببعضها أو بحياتهم العملية.

وقد أظهرت الأبحاث السابقة أن معظم المعلمين السعوديين يعتمدون أسلوباً تدريسياً يقوم على السلوكية (Behaviorism)، والتي ترتبط بالممارسات التقليدية في تدريس الرياضيات (Musharraf, 2000). ووجد السلولي وآخرون (٢٠١٠) أن أسلوب المحاضرة هو المهيمن في تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ونادرا ما يشارك الطلاب بنشاط في تعلم الرياضيات. ولذلك، فإن التعلم السلبي والتعلم بالحفظ هو الأسلوب الشائع لدى الطلاب في العديد من المدراس.

الممارسات التدريسية ذات التوجهات الإصلاحية:

إن الباحثين والقادة والمعلمين الذين يتبنون وجهة نظر NCTM في مجال تعليم الرياضيات يرفضون النموذج التقليدي لتعليم الرياضيات ويقترحون نموذج إصلاحي لتدريس الرياضيات لاعتقادهم بأن التعليم التقليدي لا يوفر للطلاب فرصة لتكوين

فهم معمق للمفاهيم الرياضية الهامة (NCTM، 2000). والمبادئ والمعايير المنصوص عليها في وثائق NCTM تصور الفصول الرياضيات الدراسية كمجتمعات تعليمية يشترك كلا من الطلبة والمعلمين في تفاعل يشجع الطلبة على التفكر في أفكارهم، وبناء المعرفة الرياضية الخاصة بهم، وتعلم الرياضيات بصورة مفاهيمية تمكنهم من القيام بالحسابات والإجراءات والعمليات الرياضيات بفهم وليس مجرد حفظ الإجراءات والخطوات (NCTM، 2000).

وحلل كلارك Claarke (١٩٩٧) سبعة مشاريع بحثية سعت لتنفيذ الممارسات التعليمية التي تركز على التعليم من أجل الفهم المفاهيمي، ثم أوجز ستة عناصر تشكل ما يمكن أن يشار إليه على انه ممارسة تدريسية إصلاحية:

١. استخدام مسائل غير مألوفة كنقطة الانطلاق في التدريس، دون تزويد التلميذ بإجراءات لحلها.
٢. تكييف الأنشطة والوسائل التدريسية وفقا السياق المحلي للتلاميذ وتوظيف معرفة المعلم باهتمامات تلاميذه واحتياجاتهم في ذلك.
٣. استخدام تنظيمات متنوعة للفصول الدراسية في أثناء التدريس (فردي، مجموعات صغيرة، الفصل كامل).
٤. تطوير لغة التلاميذ الرياضية، ويكون دور المعلم ميسراً لتطوير هذه اللغة اعتمادا على طرق التلاميذ لحل المسائل.
٥. تحديد الأفكار الأساسية لموضوعات الرياضيات والتركيز عليها.
٦. استخدام أساليب تقييم منوعة والإفادة منها في تصميم الدروس (ص ٢٨٠).

ويحدد وليامز Williams (١٩٩٣) أربعة محاول رئيسية للتدريس غير التقليدي هي:

١. **المعرفة في مجال التخصص.**
٢. **صنع القرار التعليمي.**

٣. **التخطيط للدرس**.

٤. **التدريس الصفي الفعلي**.

وفي ضوء ما وضعته جامعة انديانا حول معايير أداء معلم الرياضيات عام ٢٠٠٢، استنتج القحطاني (٢٠١١) مجموعة من المعايير العامة لفاعلية المعلم في تدريس الرياضيات باستراتيجيات التعلم النشط المرتبطة بالتوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- استيعاب المعلم مكونات المنهج الذي يدرسه وتحديد أهدافه ونواتج التعلم.
- التمكن من المعرفة الرياضية للمقررات التي يقوم بتدريسها وجوانب خصوصيتها وما تفرضه من مهارات تدريسية.
- فهم الخصائص النفسية للمتعلم وربطها بطبيعة المادة الدراسية.
- تحديد المعالجات العقلية والأدائية المناسبة للطلبة.
- استيعاب الاستراتيجيات الإصلاحية وما تفرضه من متطلبات تعليمية
- إدراك أبعاد التواصل والتفاعل الصفي
- القدرة على توظيف التكنولوجيا في تعليم مادة التخصص (ص ٢٥٤).

وبعد الرجوع إلى العديد من الأدبيات التي تناولت الممارسات الإصلاحية الفاعلة في تدريس الرياضيات، اختار الباحث ثلاثة محاور رئيسية لتتم ملاحظتها في الدراسة الحالية لوصف الممارسات التدريسية التي يمكن من خلالها تمييز التدريس ذو التوجه الإصلاحي من التدريس التقليدي، وهي:

١. **المعرفة الرياضية**

٢. **التفاعل الصفي**

٣. **واستراتيجيات التدريس**

وسوف نتناول هذه المحاور بشيء من التفصيل كما يلي.

أولاً: المعرفة الرياضية:

ازداد اهتمام التربويين بالمعرفة الرياضية الخاصة بالمعلمين، نتيجة ملاحظة الباحثين لمجموعة من الممارسات التي تؤكد على أن معرفة المعلمين الرياضية تختلف بطبيعتها عن المعرفة الرياضية التي يحتاجها غيرهم في المهن الأخرى كالمهندسين أو المحاسبين. فالمعرفة الرياضية للمعلم تتطلب نوع خاص من المعرفة يمكن المعلم من تمثيل المفاهيم الرياضية من خلال مواقف رياضية ضمن مواقف تعليمية مختلفة تسهم في تعميق فهم الطلبة لتلك المفاهيم ولا تقتصر على فهم الإجراءات الرياضية ولقدرة على القيام بها. كما تتضمن هذه المعرفة الخاصة القدرة على ربط المعارف الرياضية في الدرس بالمعرفة السابقة للطالب، والقدرة على التعرف على الموضوعات التي تمثل صعوبة للطلبة وكيف يمكن تجسيد وتمثيل المفاهيم الرياضية للطلبة (المطرب، السلولي، ٢٠١٥).

كما تؤكد مبادئ ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات على طبيعة المعرفة الرياضية التي يجب أن يقدمها المعلم للطلبة، فيجب أن تكون هذه المعرفة ذات معنى بحيث ترتبط هذه المعرفة بغيرها من المفاهيم والمعارف التي قدمت في المادة الدراسية وبالمواد الأخرى وحياة الطالب اليومية، وألا يقتصر تقديم المعرفة الرياضية على تدريس الإجراءات اللازمة لحل المسائل الرياضية أو ما يطلق عليه المعرفة الإجرائية (**NCTM, 2000**). فكلما كانت المعرفة الرياضية ملائمة لفهم الطلبة واهتماماتهم وخبراتهم، كانت فرص تفاعلهم معها أكبر (السواعي، ٢٠٠٤).

بالإضافة لذلك، تؤكد معايير التميز في تدريس الرياضيات في المدارس الأسترالية على أهمية المعرفة الرياضية كأحد متطلبات التدريس الفعال لمعلمي

الرياضيات. فمعلمو الرياضيات الفعالون يمتلكون فهم عميقاً وواسعاً للمفاهيم الرياضيات التي يدرسونها، ولديهم القدرة على ربطها بالرياضيات المدرسية بشكل عام. ولديهم قدرة على التواصل الرياضي بشكل فعال، ويمتلكون ذخيرة من التشبيهات والأمثلة الرياضية ويستطيعون توضيح أهمية الرياضيات من خلال المواضوعات التي يدرسونها. والمعلم الفعال قادر على ربط المفاهيم الرياضية بعضها بالآخر وبغيرها من المواد الدراسية وحياة الطلبة اليومية (**AAMT, 2006**).

ثانيا: التفاعل الصفي:

إن الرؤية الإصلاحية لتدريس الرياضيات تتطلب أن تكون بيئة الصف بيئة داعمة ومشجعة على التفكير وتكوين المفاهيم من خلال إشراك الطلبة في التفاعل الصفي وعدم استئثار المعلم بوقت الحصة، كما أن عليه أن يستمع إلى تبريرات وتفسيرات الطلبة لإجاباتهم ولا يكتفي بمجرد الحصول على الإجابة الصحيحة. إن التفاعل الفعال بين المعلمين والتلاميذ لا يقتصر فقط على توفير الإجابات الصحيحة، بل يمتد ليشمل شرح عملية التفكير، وتبرير كيفية الحصول على الإجابة الصحيحة. وبذلك يتشارك المعلمون والتلاميذ في عملية التعلم. وهذه النوع من التفاعل ضروري لزيادة ثقة الطلبة، وبالتالي، فإنهم سيكونون أكثر انفتاحا لتبادل الأفكار مع المعلم والطلبة الآخرين (**Askew et al.,١٩٩٧**).

ومبادي ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات تنادي بأن يكون التواصل ركيزة من ركائز التدريس، فيجب أن يكون الطلبة قادرين على التواصل مع بعضهم البعض ومع المعلم حول ما يتعلمونه. كما يفترض من المعلم أن يشرك جميع الطلبة في التفاعل الصفي ولا يقتصر على إشراك الطلبة الراغبين في ذلك أو المتفوقين، كما أن عليه أن يحترم آراءهم ويستمع إلى كل ما يقولونه، فمن خلال إجاباتهم يمكن التعرف على طرق تفكيرهم ومفاهيم المسبقة والخاطئة حول

الدرس وتعزيز طرق الحل المبتكرة وتصحيح المفاهيم الخاطئة **(NCTM, 2000)**. فالتوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات ينادي بأن يتاح للطالب الوقت الكافي في أثناء التفاعل الصفي للتفكير والتخطيط لحل المسائل الرياضية، وهذه الخطوات التي تسبق الوصول إلى الحل هامة لتنمية طرق التفكير والتعلم من أجل الفهم **(Schoenfeld, 2014)**.

والحوار الصفي مكون هام من مكونات التفاعل الصفي، وقد أورد القحطاني (٢٠١١) خصائص الحوار الصفي الفعال وفق التوجه الإصلاحي في النقاط الآتية:

- طرح أسئلة منوعة ومحفزة وتتحدى تفكير الطلبة
- الاستماع بعناية لأفكار الطلبة
- يطلب من الطلبة توضيح وتبرير أفكارهم
- تحديد ما يناقش بعمق من أفكار وإجابات الطلبة
- مراقبة مشاركات الطلبة في النقاش وتشجيع كل طالب على المشاركة (ص، ٢٥٩).

ثالثاً: استراتيجيات التدريس:

يشجع التوجه الإصلاحي لتدريس الرياضيات توظيف استراتيجيات وطرق تدريس تدعم التعلم النشط الذي يكون للطالب دور كبير فيه. ومن تلك الإستراتجيات التعلم التعاوني، والاستكشاف، والتطبيق العملي، وحل المشكلة. فالمعلمون ذوو التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات يجيدون استخدام التدريس المعملي والاستكشافي وما يصحبهما من استراتيجيات حل المشكلة، فيما يعتمد المعلمون ذوو التوجه التقليدي على الطرق الالقائية في التدريس وحل التمارين الروتينية من الكتاب المدرسي **(Raymond, 1997; Wike, 2003)**. ومع صلاحية

الطريقة الإلقائية في التعليم، إلا أن قصر تدريس الرياضيات على هذه الطريقة يشكل اعتقاداً لدى التلاميذ بأن الرياضيات مجرد مجموعة من الحسابات الروتينية المملة وقد يدفع ذلك بعضهم للعزوف عن تعلمها وفهمها لعدم ارتباطها بحياته اليومية (Schoenfeld, 2014).

وينادي التوجه الإصلاحي إلى توظيف عدد من استراتيجيات التدريس النشط مثل التعلم التعاوني، والاستكشافي، والتطبيق العملي، وحل المشكلة في تدريس الرياضيات. فإستراتيجية التعلم التعاوني (cooperative learning) طريقة من طرق التعلم يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، وكل مجموعة مكونة من (٢ - ٥) طلاب يعملون معاً لتحقيق هدف مشترك في بيئة تعليمية مناسبة؛ وإستراتيجية الاستكشاف (discovery) أحد أساليب التعلم القائمة على الاستقصاء، ويحدث التعلم نتيجة لمعالجة الطالب المعلومات المتوفرة لديه وتحليلها وتركيبها حتى يصل إلى معرفة جديدة بدعم ومساندة من المعلم؛ كذلك تعتمد إستراتيجية التطبيق العملي (practical work) على تجسيد المفاهيم الرياضية من خلال ملاحظة وتعامل الطالب مع وسائل تعليمية ويدويات أو مشاهدة المعلم وهو يقدم هذه المفاهيم الرياضية من خلال اليدويات والوسائل التعليمية؛ أما إستراتيجية حل المشكلة (problem solving) فهي قائمة على تهيئة المعلم لموقف تعليمي يطرح تساؤلات جديدة بالنسبة للطلبة ويمثل تحديا لهم ويتطلب استخدام خطوات حل المشكلة: (تحديد المشكلة، جمع المعلومات، وضع الفروض، اختبار الفروض) للإجابة عن هذه التساؤلات.

وجدير بالذكر أن العديد من المؤسسات التعليمية قد تحولت من التدريس التقليدي إلى استخدام استراتيجيات التعلم النشط المرتبطة التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات، حيث يسخر التعلم النشط الموارد والطاقات لتعزيز التحصيل

العلمي للطالب (Wright, 2001). وبينت العديد من الدراسات (Wike, 2003؛ التودري، ٢٠٠٣؛ أبو الحمد، ٢٠٠٤) الأثر الإيجابي في تعزيز التعلم النشط ودعم تعلم الطلبة من خلال توظيف استراتيجيات التدريس غير تقليدية كالتعلم التعاوني والعصف الذهني والاستقصاء. ووجد ايشمباتي (Echempati, 2007) أن الطلبة الذين درسوا من خلال طرق تدريس قائمة على التجارب المعملية والخبرات التعليمية قد ثمنوا عاليا هذه المنهجية في التدريس. كما أظهرت دراسة عصر (٢٠٠١)، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم النشط القائم على المواد اليدوية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية لطلاب الصف الأول المتوسط، وجود فروق في تحصيل الرياضيات يعزى إلى استخدام اليدويات في التدريس. وبينت دراسة كوي (Coy, 2001) أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية حل المشكلة في تدريس وحدة في جمع وطرح مضاعفات الكسور العشرية لطلاب الصف الخامس ابتدائي. كما أظهرت دراسة بيومي (٢٠٠٧) فروق دالة إحصائيا في التحصيل والتفكير الرياضي لصالح مجموعة طلبة الصف الرابع ابتدائي التي درست وحدة الكسور من خلال إستراتيجية العصف الذهني متفوقة بذلك على المجموعة الضابطة التي دراسة ذات الوحدة من خلال إستراتيجية تقليدية.

مشكلة الدراسة:

نبع الشعور بمشكلة الدراسة الحالية مما يطرحه معلمو الرياضيات في المرحلة الابتدائية من تساؤلات وحوار مع الباحث حول الممارسات التدريسية الموصى بها لتدريس الرياضيات المدرسية الحديثة والممارسات التدريسية التي لا تحقق الإصلاح الرياضي المنشود في المدارس. فقد لاحظ الباحث من خلال نقاشه مع المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي في كلية التربية إن الممارسات التدريسية للمعلمين تجمع ما بين الممارسات الإصلاحية والممارسات التقليدية وتختلف نسبة

كل ممارسة من معلم إلى آخر. والملاحظة السابقة دفعت الباحث لمحاولة فهم كيف يترجم معلمو الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة الأحساء مناهج الرياضيات الحديثة داخل قاعة الصف، وذلك من خلال ملاحظة ممارساتهم التدريسية المرتبطة بالمعرفة الرياضية وبالتفاعل الصفي واستراتيجيات التدريس في أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات.

وعليه، فإن الدراسة الحالية تحاول أن تجيب على التساؤلات الآتية:

١. ما طبيعة المعرفة الرياضية التي يظهرها المعلمون في أثناء تدريسهم الرياضيات؟
٢. ما مستوى الممارسات الإصلاحية والتقليدية التي يظهرها المعلمون في جانب التفاعل الصفي؟
٣. ما مستوى الممارسات الإصلاحية والتقليدية التي يظهرها المعلمون في جانب استراتيجيات التدريس؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في الجوانب الآتية: المعرفة الرياضية، التفاعل الصفي، واستراتيجيات التدريس في ضوء التوجه الإصلاحي لتدريس الرياضيات وتمييز الممارسات الإصلاحية والتقليدية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في نجاح الإصلاح الرياضي الحالي وتحقيق أهدافه، فالدراسة الحالية تحاول أن تستقصي وتصف الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات ومدى توافقها مع التوجه الإصلاحي للرياضيات المدرسية. وفهم هذه الممارسات يساعد المعلمين والقائمين على

الإشراف التربوي في تطوير الممارسات التدريسية وموائمتها مع متطلبات الإصلاح الرياضي فيما يخص المعرفة الرياضية والتفاعل الصفي واستراتيجيات التدريس، وتقديم الدعم والمساندة اللازمة لتدريس المناهج الرياضية الحديثة. كما قد تسهم نتائج البحث أيضا في بناء برامج تدريب لمعلمي الرياضيات، مبنية على أدلة بحثية من الميدان، لرفع كفاءتهم في تدريس الرياضيات وفق التوجه الإصلاحي.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

وظفت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على الملاحظة لدراسة فاعلية الممارسات التدريسية لعينة من معلمي الرياضيات داخل الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الإصلاح الرياضي. فقد لاحظ الباحث من خلال دراسة الأدبيات السابقة، أن العديد من الدراسات لم توظف المنهج الوصفي القائم على الملاحظة لفهم ممارسات المعلمين التدريسية، واكتفت بدل من ذلك باستطلاع أرائهم من خلال الاستبانات. وقد أشار هارت (**Hart, 2002**) إلى إن أعمق ما نتعلمه عن السلوك البشري، يتم من خلال ملاحظة هذا للسلوك. فملاحظة ممارسات المعلمين التدريسية في بيئتها الطبيعة (الفصول الدراسية) تمكن الدارسين من فهمها كما تحدث.

العينة

جاءت عينة الدراسية من مجتمع معلمي الرياضيات للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في منطقة الأحساء التعليمية؛ حيث يبلغ عدد معلمي الرياضيات في مجتمع الدراسة ما يقارب ٥١٥ معلم. وشملت العينة (٤٤) معلماً رياضيات حديثي التخرج

بخبرة تدريسية لا تزيد عن ثلاث سنوات موزعين على (٢٠) مدرسة ابتدائية حكومية في مدينة الأحساء.

تصميم بطاقة الملاحظة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة وما أظهرته من ممارسات تدريسية مرتبطة بالتوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات، أعد الباحث بطاقة الملاحظة لمراقبة الممارسة التدريسية لمعلمي الرياضيات في الفصول الدراسية الابتدائية. وتتكون بطاقة الملاحظة من قائمة من الممارسات التدريسية مصاغة على شكل جمل تصف كل جملة ممارسة تدريسية محددة يمكن ملاحظتها وقياس مدى تحققه خلال الدرس في ثلاثة مستويات: نادراً (١)، أحيانا (٢)، وغالباً (٣). وصنفت هذه الفقرات في ثلاثة محاور: (أ) المعرفة الرياضية، (ب) التفاعل الصفي (ج) استراتيجيات التدريس.

ثم استعراض الباحث بطاقة الملاحظة مع ثلاثة مختصين (اثنين من مشرفي مادة الرياضيات وأستاذ جامعي في مناهج وطرق تدريس الرياضيات) وناقشوا مدى إمكانية استخدامها لملاحظة أداء المعلمين داخل الفصول الدراسية، وبناء عليه تم تعديل ما يلزم من فقرات. واستفاد الباحث من ملاحظاتهم لتعديل وتطوير البطاقة. بعدها نظم الباحث مجموعة تركيز (**focus group**) مع هؤلاء الخبراء لمناقشة السلوكيات الممكنة ومستوياتها لكل فقرة من أجل بناء فهم مشترك وتفاهم متبادل لمدلول كل مستوى، وتدوين ذلك في بطاقة الملاحظة. والجدول (١) الآتي يوضح مثال على وصف المستويات الممكنة لأحد الفقرات: "يوظف التعلم التعاوني في تدريسه".

جدول (١): وصف مستويات الممارسة الممكنة لتوظيف التعلم التعاوني في التدريس

الفقرة	المستوى	وصف السلوك
يوظف التعلم التعاوني في تدريسه	(١) نادر	لا يمكن ملاحظة أي عمل جماعي، أو عندما يجلس التلاميذ بجانب بعضهم لكن يعملون بشكل مستقل
	(٢) أحيانا	يمكم ملاحظة مظاهر تبادل الأفكار بين التلاميذ لكن لا يكون هناك تنظيم واضح وحقيقي للمجموعات المتعاونة
	(٣) غالبا	يعمل التلاميذ في مجموعات تعاونية حقيقية بحيث ينخرطون في نقاشات تعليمية هادفة، يدعهما المعلم بأسئلة محفزة.

صدق بطاقة الملاحظة:

عرضت بطاقة الملاحظة بصورتها المبدئية، كما سبق ذكره، على ثلاثة من المختصين، وذلك للتأكد من سلامة صياغة فقرات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة الممارسة، ومدى ملائمة الفقرة للممارسة التي وضعت من أجلها. كذلك طلب من المختصين الحكم على سلامة مستويات الممارسات الممكنة لكل فقرة. وقد تم التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم، وأصبحت البطاقة تتكون من (٢٢) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور.

تلا ذلك صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة وإخراجها بصورتها النهائية ليستخدمها الباحث وزميله بشكل دقيق ومتجانس. وقد تضمنت البطاقة ما يلي:

- البيانات الخاصة بالمعلم والدرس

- قائمة الممارسات السلوكية موزعة على ثلاثة محاور: المعرفة الرياضية، التفاعل الصفي، استراتيجيات التدريس
- وصف المستويات الممكنة لكل ممارسة في ثلاثة مستويات: نادر (١)، أحيانا (٢)، غالباً (٣).

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال عدة محكات، تعطي مجتمعة موثوقية أكبر لنتائج ملاحظة الممارسات التدريسية للمعلمين في الدراسة الحالية. فمن الجانب الإحصائي، طلب الباحث من اثنين من مشرفي مادة الرياضيات تطبيق بطاقة الملاحظة على عدد من معلمي الرياضيات من غير عينة الدراسة ومن ثم حُسبت درجة ثبات تقييم الملاحظين باستخدام معادلة كوبر:

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وبلغت نسبة الثبات (٠,٨١) وهي نسبة ثبات كافية لإغراض الدراسة الحالية (الطريري، ١٩٩٧). كما أظهرت البيانات التي تم جمعها من خلال ملاحظة المعلمين في الدراسة الحالية أن معامل ثبات الفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة بلغ (٠,٨٦) مما يشير إلى اتساق فقرات المقياس وصلاحيته لأغراض الدراسة الحالية.

أيضا، تم تعزيز ثبات بطاقة الملاحظة من خلال وصف مستويات الممارسات الممكنة لكل فقرة والاتفاق عليها بين الباحث وزميله مما شكل فهم مشترك

وتفسير متقارب لدلالة كل مستوى من مستويات الممارسات التدريسية الواردة في بطاقة الملاحظة.

إجراءات الملاحظة:

التقى الباحث مع مجموعة من معلمي مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية حديثي التخرج ممن التحق بالدورات التدريبية في إدارة التعليم مع بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٦هـ لشرح أهداف الدراسة ودعوتهم للمشاركة فيها. واستعرض معهم أهداف الدراسة وكيفه إسهامهم لتحقيق أهداف البحث، وناقش معهم بطاقة الملاحظة لأخذ مرئياتهم والإجابة عن تساؤلاتهم. وقام الباحث بالتنسيق مع المشرفين التربويين والمعلمين لزيارتهم خلال الفصل الدراسي. وبين الباحث للمعلمين أن الزيارة ليست إشرافية أو تقييمه، إنما تهدف لجمع بيانات بحثية فقط. كذلك حرص الباحث أن يقلل من تأثير تواجده على سلوك المعلم والتلاميذ، فتواجد مع بداية الحصة في نهاية الصف الدراسي وحرص على تدوين ملاحظاته دون أن يقاطع المعلم أو التلاميذ أو يتدخل بأي شكل في سير الدرس.

قام الباحث بالتعاون مع عضو هيئة تدريس مختص بالمناهج وطرق التدريس الرياضيات بملاحظة كل معلم خلال زيارتين صفيتين في فترات متباعدة يفصلها أسبوعان على الأقل، بحث يقوم الباحث بإحدى الزيارتين ويقوم عضو هيئة التدريس بالزيارة الأخرى. ثم حُساب متوسط درجات هاتيتن الزيارتين لكل بند من بنود بطاقة الملاحظة لتصف متوسط درجة الممارسة. وتم تصنيف درجة ممارسة كل بند في ثلاثة مستويات بحسب مدى درجات الممارسة وطول الفئة كما يظهره الجدول (٢):

جدول (٢): تصنيف ممارسة المعلمين للسلوك المقاس ببطاقة الملاحظة

م	المتوسط	تكرر حدوث الممارسة
	اقل من ١,٦٧	نادر
	من ١,٦٧ إلى اقل من ٢,٣٤	أحيانا
	٢,٣٤ وأكثر	غالباً

أساليب المعالجة ا لإحصائية:

تم حساب متوسط التكرارات والنسب المئوية للممارسات التدريسية كما وردت في بطاقة الملاحظة وذلك لوصف وتمييز التدريس التقليدي من التدريس الإصلاحي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية المشاركين في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة

أولا: المعرفة الرياضية

كان تساؤل الدراسة الأول: ما طبيعة المعرفة الرياضية التي يظهرها المعلمون في أثناء تدريسهم الرياضيات؟

تم ملاحظة المعرفة الرياضية التي يظهرها المعلمون خلال تدريسهم موضوعات الرياضيات من خلال (خمسة) بنود في بطاقة الملاحظة، وبشكل عام، تظهر التكرارات (غالبا) لهذه البنود ممارسات إصلاحية في تدريس الرياضيات، مع تفصيل ذلك عند مناقشة كل فقرة من فقرات المقياس. والجدول (٣) يبين هذه الفقرات ونتائج الملاحظة.

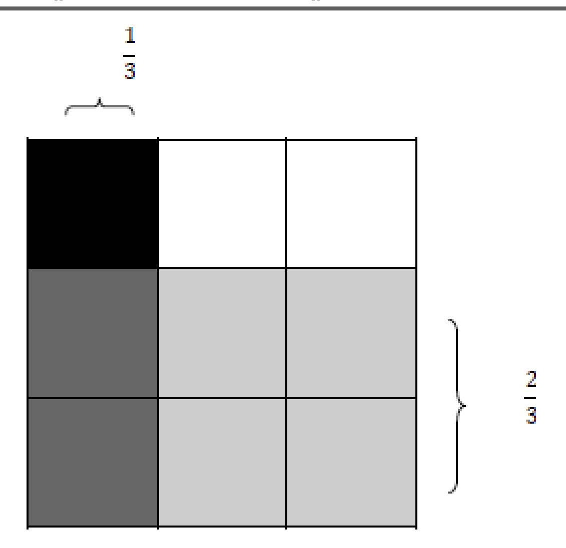
الجدول (٣): التكرارات والنسب المئوية للمعرفة الرياضية التي أظهرها المعلمين

م	الفقرة	*متوسط*	*انحراف معياري*	نادر	متوسط	شائع
١	يركز على الأفكار الرئيسية للدرس	٢,٧٢	٠,٥٥	٢ ٪٤,٥	٨ **٪18.18**	٣٤ **٪77.27**
٢	يظهر فهم إجرائي للدرس	٢,٩٥	٠,٢١		٢ ٪٤,٥	٤٢ **%٩٥,٤٥**
٣	يظهر فهم مفاهيمي للدرس	٢,٥٤	٠,٦٠	٢ **%4.55**	١٦ **%36.36**	٢٦ ٪٥٩,٠٩
٤	يربط مفاهيم الدرس بغيرها من المفاهيم الرياضية	١,٢٣	٠٥٣	٣٦ **٪81.82**	٦ **%13.64**	٢ **%4.55**
٥	يقدم أمثلة حياتية لمفاهيم الدرس	١,١٧	٠,٤٧	٤٠ **90.91%**	٢ **%4.55**	٢ **%4.55**

تظهر التكرارات والنسب المئوية لبنود المعرفة الرياضية التي أظهرها المعلمون في أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات أن الغالبية العظمى منهم (٧٧٪) كان قادرا على إبراز أفكار الدرس الرئيسية. وهذه ممارسة جيدة تعكس من جهة فهم المعلم لأهداف الدرس وتساعد من جهة أخرى في تبني التدريس بتوجه إصلاحي. كما

أظهرت نتائج الملاحظة أيضا أن معظم المعلمين (٩٥٪) أظهروا فهم إجرائياً لموضوع الدرس. وذلك يشمل على سبيل المثال، قدرة المعلم على تنفيذ العمليات والإجراءات الحسابية المطلوبة بسهولة. ولكن، هذه النسبة قلت بشكل ملحوظ ووصلت إلى (٥٩٪) عندما لوحظت المعرفة المفاهيمية، وتشمل المعرفة المفاهيمة على سبيل المثال، تبرير وتمثيل ضرب الكسور (ماذا يعني ضرب الكسور، ماذا تعني قسمة الكسور). ولتوضيح ذلك من أحد الدروس المشاهدة، كان المعلم قادراً على إجراء العمليات الأربع على الكسور مثل $\frac{1}{3} \times \frac{2}{3}$ ، لكن لم يقدم تفسير لمعنى ذلك عندما سأله أحد التلاميذ: ماذا يعني ضرب الثلث في الثلثين؟ فسؤال التلميذ يوحي أنه يحاول أن يكون صورة ذهنية أو تجسيد لضرب الكسور شبيهه بضرب الأعداد الطبيعية (جمع مكرر) ووجد صعوبة في ذلك، لكن المعلم اكتفى في إجابته بشرح إجراءات ضرب الكسور (ضرب البسط في البسط والمقام في المقام).

والمعرفة المفاهيمية لضرب الكسور توضح أن الضرب هو تكرار جمع المضروب فيه بعدد المضروب، والمفهوم ينطبق على ضرب الكسور أيضا، وتوضيح ذلك للتلاميذ يتطلب استخدام نماذج الكسور كما يلي: فالضرب $\frac{1}{3}$ في $\frac{2}{3}$ نقوم أولا بتلوين ثلث النموذج وذلك بتلوين عمود من بين أعمدة المربع الثلاثة. ثم نقوم بتلوين ثلثا النموذج و نستخدم في ذلك صفين من بين صفوف المربع الثلاثة، فيصبح ناتج الضرب هو الأجزاء التي تكررت عند تلوين الأعمدة و الصفوف، و هو ما يمثل $\frac{2}{9}$ من المربع كما يظهر في الشكل الأتي:



كما أظهرت بنود ملاحظة المعرفة الرياضية أن (٨٢٪) من المعلمين لا يربطون مفاهيم الدرس وأفكاره بغيرها من المفاهيم والأفكار الرياضية، مما يعني أن المفاهيم والأفكار الرياضية قدمت بطريقة تظهر أن الرياضيات عبارة عن نظريات ومفاهيم مبعثرة ومعزولة عن بعضها البعض. وهذه الممارسة لا تتفق مع التوجه الإصلاحي لتدريس الرياضيات، والذي يبرز الترابط والتكامل بين مفاهيم الرياضيات المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت بنود ملاحظة المعرفة الرياضية أن (٥٪) فقط من معلمي الرياضيات مثلوا مفاهيم الدرس بأمثلة من الحياة اليومية للتلاميذ، وهذه النسبة المنخفضة من هذه الممارسة لا تدعم بشكل كافٍ التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات. فالرياضيات ليست مجرد نظريات وأفكار مجردة، إنما هي وثيقة الصلة بحياة التلاميذ اليومية، وتظهر مفاهيمها وأفكارها في كثير من الأنشطة والظواهر من حولنا. وعدم إبراز أهمية الرياضيات وربطها بحياة التلاميذ يجعل منها مجموعة من الموضوعات عديمة الأهمية مما يدفع التلاميذ للعزف عن تعلمها لاعتقادهم بأنها لا قيمة لها في حياتهم العملية **(Schoenfeld, 2014).**

التفاعل الصفي:

كان تساؤل الدراسة الثاني: ما مستوى الممارسات الإصلاحية والتقليدية التي يظهرها المعلمون في جانب التفاعل الصفي؟

تم ملاحظة التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل الصف في أثناء تدريسهم لدروس الرياضيات من خلال (تسع) فقرة في بطاقة الملاحظة، وبشكل عام، تظهر التكرارات السائدة لهذه البنود ممارسات إصلاحية في تدريس الرياضيات، مع تفصيل ذلك عند مناقشة كل فقرة من فقرات المقياس. والجدول (٤) يبين هذه الفقرات ونتائج الملاحظة.

الجدول (٤): التكرارات والنسب المئوية للتفاعل بين المعلم والتلاميذ

	الفقرة	*متوسط*	*انحراف معياري*	التكرارات والنسب المئوية		
				نادر	أحيانا	غالبا
١	يناقش التلاميذ في أثناء الدرس	٢,٣٦	٠٥٨	٢ %4.55	٢٤ %٥٤,٥٤	١٨ %40.91
٢	يفهم أسئلة التلاميذ	٢,٣٢	٠٧٨	٨ %18.18	١٤ 31.82%	٢٢ %٥٠
٣	يطلب من التلاميذ شرح وتفسير إجاباتهم	١,٨٦	٠,٨٩	٢٠ %45.45	١٠ %22.73	١٤ %31.82
٤	يصحح المفاهيم الخاطئة للتلاميذ	١,٢٧	٠,٥٥	٣٤ %77.27	٨ %18.18	٢ 4.55%
٥	يوجه أسئلته	٢,٨٦	٠,٤٧	٢	٢	٤٠

	لجميع التلاميذ، ولا يقتصر على الطلبة المتفوقين			%4.55	%4.55	%90.91
٦	يسأل أسئلة منوعة ومحفزة	١,٦٤	٠,٧٤	٢٢ 50%	١٦ %36.36	٦ %13.64
٧	يمنح التلاميذ وقت كافي للإجابة على الأسئلة والتمرينات	٢	٠,٩٨	٢٠ 45.45%	٤ 9.09%	٢٠ 45.45%
٨	يقتصر على التحقق من الإجابة ولا يتحقق من طريقة الحل	١,٨٢	٠,٩٦	٢٤ %54.55	٤ 9.09%	١٦ %36.36
٩	يطلب من التلاميذ التقيد بطريقته في حل المسائل	٢	٠,٨٧	١٦ 36.36%	١٢ 27.27%	١٦ %٣٦,٣٦

تبين النتائج في الجدول (٤) أعلاه أن (٤٠٪) من معلمي الرياضيات غالبا ما يناقشون التلاميذ في أثناء الدرس، أما البقية فكان النقاش أقل ملاحظة في أثناء تدريسهم. ومع ذلك، كانت المناقشات في الغالب تدور بين المعلم والتلاميذ، ونادرا ما كان هناك نقاش بين التلاميذ أنفسهم. والتوجه الإصلاحي ينادي بمزيد من النقاش بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم في أثناء الدرس. وتبين النتائج أعلاه أيضا، بأن ما يقارب من نصف المعلمين (٥٠٪) أظهروا فهم لأسئلة التلاميذ

التي يطرحونها في أثناء شرح المعلم للدرس. مما يعني أن النصف الأخر من المعلمين أظهروا فهماً أقل لأسئلة التلاميذ وماذا تخفي من فهم مسبق قد يكون خطأ لمفاهيم الرياضيات. كما أن (٧٧٪) من المعلمين لم يدركوا أو يتوقفوا على المفاهيم الخاطئة التلاميذ ويصححونها حال ظهورها. فعلى سبيل المثال، عندما طلب معلم من أحد التلاميذ أن يحل السؤال الآتي: $\frac{2}{3}+\frac{1}{4}$ على السبورة، كانت إجابة التلميذ $\frac{3}{7}$، فأخبر المعلم التلميذ بأن إجابته خاطئة وطلب من تلميذ أخر أن يحلها على السبورة دون أن يعلق عليها ويوضح الخطأ الشائع الذي وقع فيه التلميذ بجمع البسطين والمقامين دون أن يجعل المقام مشترك. وعلاوة على ذلك، فإن (٤٥٪) من المعلمين نادرا ما يطلبون من التلاميذ شرح وتفسير إجاباتهم، بالرغم من أن شرح وتفسير الإجابة هام لمعرفة مدى فهم التلاميذ المفاهيم الرياضية ولاكتشاف الفهم الخاطئ وتصحيحه.

أما ما يخص الأسئلة التي يطرحها المعلمون على التلاميذ فقد بينت النتائج في الجدول (٤) أن الغالبية العظمي من المعلمين (٩٠٪) يشرك جميع الطلبة في الإجابة على الأسئلة ولا يقتصر على توجيهها للطلبة المتفوقين، وهذه ممارسة جيدة تتفق مع التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات. لكن (١٣٪) فقط من المعلمين طرح أسئلة محفزة تشجع التلاميذ على التفكر في مفاهيم الرياضيات وتعميق فهمهم لها. فعلى سبيل المثال، كانت الأسئلة الأكثر استخداما هي الأسئلة المغلقة التي تتطلب تذكر الحقائق، أو التي تكون الإجابة عنها: (نعم) أو (لا).

كما بينت النتائج في الجدول (٤) كيف تعامل المعلمون مع إجابات التلاميذ في أثناء الدرس، فقد تساوت نسب الممارسات الإصلاحية والتقليدية فيما يتعلق بإعطاء الوقت الكافي للتلاميذ للإجابة على الأسئلة والتمرينات الصفية. فالتوجه الإصلاحي في التدريس يطالب بإعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير والتخطيط

لحل مسألة رياضية، فالوصول إلى الإجابة الصحيحة ليس الهدف الأوحد، إنما تنمية طريقة التفكير والتخطيط لحل المسألة هام للتعلم من أجل الفهم (Schoenfeld, 2014). لكن (٣٦٪) من المعلمين كان يقتصر على التحقق من الإجابة الصحيحة ولا يهتم بالتحقق من طريقة حل التلميذ، فطريقة الحل لا تقل أهمية عن الحل نفسه إن لم تفوقه. لأن طريقة الحل تبين تفكير التلميذ ومدى فهمه المفاهيم التي يدرسها؛ فالمعلم يجب أن يمتلك المعرفة الرياضية الكافية لتمكنه من تفسير وتقويم طرائق التلاميذ البديلة وغير التقليدية للحل. فقد يحكم على طرق صحيحة للحل بأنها خاطئة لأنه لا يملك المعرفة الرياضية التي تمكنه من تقديم أو تقييم تمثيلات بديلة أو أساليب حل غير تقليدية لدى الطلبة (Ball, Thames, & Phelps, 2008).

كما أن (٣٦٪) من المعلمين يوجه طريقة التلاميذ في الحل ويطلب منهم التقيد بالطريقة التي عرضها في الدرس لحل المسائل الرياضية، وتساوت هذه النسبة مع نسبة المعلمين الذي لا يقيدون طرائق حل التلاميذ ويتيحون لهم استخدام الطريقة الأنسب له، وهذه المرونة تعكس قدرة المعلم على فهم وتكييف معرفة التلاميذ السابقة وتوظيفها في حل المسائل الجدية، مما يتوافق مع التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات.

استراتيجيات التدريس:

كان تساؤل الدراسية الثالث: ما مستوى الممارسات الإصلاحية والتقليدية التي يظهرها المعلمون في جانب استراتيجيات التدريس؟

تمت ملاحظة استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون خلال تدريسهم لموضوعات الرياضيات من خلال (ثماني) فقرات في بطاقة الملاحظة، وبشكل عام، تظهر التكرارات (غالبا) لهذه البنود ممارسات إصلاحية في تدريس الرياضيات، مع

تفصيل ذلك عند مناقشة كل فقرة من فقرات المقياس. والجدول (5) يبين هذه الفقرات ونتائج الملاحظة.

الجدول (5): التكرارات والنسب لاستراتيجيات التدريس التي استخدمها المعلمين

م	الفقرة	متوسط	انحراف معياري	نادر	احيانا	غالبا
١	يوظف التعلم التعاوني في تدريسه	١,١٤	٠,٤٧	٤٠ %90.91	٢ %4.55	٢ %4.55
٢	يستخدم المحاضرة والإلقاء في تدريسه	٢,٩٥	٠,٢١		٢ %4.55	٤٢ %95.45
٣	يستخدم التطبيق العملي في تدريسه	١,٠٥	٠,٢١	٤٢ 95.45%	٢ 4.55%	--
٤	يستخدم الاستكشاف في تدريسه	١,٠٥	٠,٢١	٤٢ 95.45%	٢ 4.55%	--
٥	إستراتيجية التدريس تنمي الرياضيات الذهنية	١,٢٣	٠,٥٣	٣٦ %81.82	٦ 13.64%	٢ %4.55
٦	إستراتيجية التدريس تركز على فهم المفاهيم الرياضية	٢,٤٥	٠,٧٩	١٢ %27.27	١٨ 40.91%	١٤ %31.82

٧	إستراتيجية التدريس تركز على معرفة الإجراءات الرياضية	٢,٨٦	٠,٤٧	٢ ٪٤,٥٥	٢ 4.55%	٤٠ %90.91
٨	إستراتيجية التدريس تعتمد على التدريبات الروتينية	٢,٨٦	٠,٤٧	٢ 2.27%	٢ 4.55%	٤٠ %90.91

تبين النتائج في الجدول (**5**) أعلاه أن التعلم الفردي هو النمط السائد داخل الفصول الدراسية التي تم ملاحظتها، وهذا يعني أن التلاميذ كانوا يعملون على المهام بشكل فردي تقريبا ف (٩٠٪) من الدروس الملاحظة. وإغفال العمل الجماعي بين التلاميذ لا يتماشى مع التوجه الإصلاحي للتدريس، فالتلاميذ يتعلمون من بعضهم البعض بالإضافة لما يتعلموه من المعلم. وقد كانت الطريقة الإلقائية هي الطريقة المسيطرة في التدريس الرياضيات في (٩٥٪) من الدروس التي تم ملاحظتها. ومع أهمية الطريقة الإلقائية في التعليم، إلا أن اقتصار المعلم عليها في تدريسه يسبب الملل وعزوف التلاميذ عن تعلم الرياضيات وفهمها لاعتقادهم بأنها مجرد مجموعة من الحسابات الروتينية المملة (Schoenfeld, 2014). أما التعلم العملي أو المعملي فلم يكن له نصيب من استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في الفصول التي تم ملاحظتها، فنادرا ما كان التلاميذ يتعلمون من خلال العمل على نماذج ومجسمات تجسد المفاهيم الرياضية المقدمة في الدرس؛ فلم يكن هناك أي درس يعتمد في تدريسها بشكل أساسي على التطبيقات العملية، إنما كان هناك بعض الاستخدام لوسائل يجسد من خلالها المفهوم ولو بشكل جزي في الدرس. وهذا يعني

أن التلاميذ نادرا ما يتعلمون من خلال العمل الفعلي على نماذج تحاكي وتجسد المفاهيم الرياضية. أما التعلم من خلال الاستكشاف فلم يكن له حضور يذكر في الدروس الملاحظة. وكان ظهوره بشكل حالات قليله حدثت عرضي مثل رد معلم على سؤال أحد التلاميذ عن ماذا سيحدث إذا كان الرقم في مقام أقل من البسط "وش يصير إذا كان البسط أكبر من المقام"، فطلب المعلم في هذه الحالة من التلاميذ محاولة تمثيل هذا الكسر وإجراء بعض العمليات الحسابية عليه، وتوصل معهم إلى أن هذا الكسر يسمى غير اعتيادي لأنه عبارة عن كسر وعدد صحيح لكن يمكن تمثيله وإجراء العمليات الحسابية عليه كما هو الحال مع الكسور.

ولم يكن للرياضيات الذهنية حضور كبير في الدروس الملاحظة، ففي (٨٢٪) من الدروس نادرا ما كان المعلم يساعد التلاميذ على تنمية الرياضيات والحساب الذهنية. ففي معظم الأحيان، كانت الورقة والقلم حاضرة عند إجراء أي حساب أو عملية رياضية. فعلى سبيل المثال، في أحد الدروس كان الهدف هو تنمية الحساب الذهني لضرب بعض الأعداد في (١٠١) وذلك من خلال ضرب العدد في ١٠٠ ثم إضافة العدد إلى الناتج. لكن المعلم بدل من استخدام الحساب الذهني، بدأ بشرح خاصية التوزيع كتابياً

$$A \times 101 = (A \times 100 + A \times 1)$$

وتنمية الرياضيات الذهنية هام في التوجه الإصلاحي لتدريس الرياضيات، فيجب على التلميذ امتلاك استراتيجيات ذهنية تساعده على إجراء بعض الحسابات والعمليات والحكم على معقولية الحل دون استخدام ورقة وقلم لما لذلك من أهمية في الحياة العملية (Brown & McNamara, 2011)

أما ما يتعلق بالتوازن بين الاستراتيجيات التي تركز على الفهم الإجرائي والمفاهيمي وتقديم ذلك للتلاميذ، فقد بينت النتائج في الجدول (٤) أن تركيز

المعلمين كان على الفهم الإجرائي وأغفلوا المعرفة المفاهيمية في الدروس التي تم ملاحظتها. فقد كان التركيز على معرفة الإجراءات في (٩٠٪) من الدروس مقابل التركيز على المعرفة المفاهيمية في (31٪) من الدروس التي تم ملاحظتها. فقد كان غالبية المعلمين قادرين على تنمية المعرفة الإجرائية من خلال شرح كيفية استخدام القواعد والخوارزميات الرياضية، ولكن ثلثهم فقط يؤكد على المعرفة المفاهيمية ويساعد تلاميذه على تنميتها. ومع أهمية كلا المعرفتين، إلا أن التركيز على المعرفة الإجرائية وإغفال المعرفة المفاهيمية لا يتوافق مع التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات. ويتطلب الفهم الإجرائي معرفة القواعد والخوارزميات والإجراءات بينما يتطلب الفهم المفاهيمي معرفة التمثيلات الممكنة للمفاهيم وعلاقة هذا المفاهيم ببعضها البعض. ويرتبط بهذه النتيجة سيطرة التدريبات الروتينية على الدروس التي تم ملاحظتها، فقد كان غالبية المعلمين يعتمدون عليها في (٩٠٪) من دروسهم. والتوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات ينادي باستخدام مسائل غير مألوفة كنقطة الانطلاق والتركيز في التدريس، دون تزويد التلميذ بإجراءات لحلها **(**Clarke, 1997**).**

المناقشة والاستنتاج:

المعرفة الرياضية:

أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الرياضيات يمتلكون المعرفة الإجرائية للموضوعات التي يدرسونها، مما يعني أنهم يظهرون معرفة جيدة بالإجراءات والعمليات الرياضية والمعارف التي تتضمنها الدروس الرياضية. ويبدو أن إعدادهم كان كافياً في هذا الصدد. ومع ذلك، فإن نتائج ملاحظة هؤلاء المعلمين أظهرت أن كثير منهم يفتقد المعرفة المفاهيمة للموضوعات التي يدرسونها. وغياب المعرفة المفاهيمية في كثير من دروس المعلمين يشير إلى الحاجة إلى إعادة النظر في الكيفية التي تقدم بها المعرفة الرياضية في برامج إعداد وتدريب المعلمين؛ فيجب أن توفر هذه البرامج الفرص التعليمة التي ترسخ مثل هذا الفهم في أذهان المعلمين. فقد كان النمط الشائع في الدروس التي تم ملاحظتها أن يقدم المعلم القواعد أو الإجراءات أو المهارات المطلوبة في الدرس، ثم يطبق هذه القواعد والإجراءات بمثال على السبورة، ثم يطلب من التلاميذ استكمال التدريبات في كتبهم. وهذا الروتين لوحده غير كافٍ لبناء معرفة مفاهيمية تتجاوز معرفة الإجراءات والقواعد لتمكن التلميذ من ربط مفاهيم الرياضيات بعضها بالآخر، ولتجسيد تلك المفاهيم وربطها بالحياة العملية. فكلما كانت المعرفة الرياضية ملائمة لفهم الطلبة واهتماماتهم وخبراتهم كانت فرص تفاعلهم معها أكبر (السواعي، ٢٠٠٤). ويؤكد اوستن (Austin, 2015) أنه حتى لو كان المعلمون يرون أهمية التوجهات الإصلاحية في تدريس الرياضيات، إلا أنه يصعب عليهم تطبيق هذه الممارسات في ضوء عدم وجود قاعدة قوية من المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس؛ ويؤكد أيضا أن العديد من برامج إعداد المعلمين لا تقدم ما يكفي من المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس الإصلاحي أو تدرب المعلمين على تدريسها.

التفاعل الصفي:

أظهرت نتائج الدراسة أن النقاش الفصلي كان في معظمه بين المعلم والصف بأكمله أو بين المعلمين وأفراد من التلاميذ؛ ولم يكن هناك نقاش بين التلاميذ أنفسهم إلا نادر. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين لم يكونوا مستعدين بما فيه الكفاية لتنفيذ توصيات الإصلاح الرياضي المدرسي الحالي في السعودية، فغياب التواصل بين التلاميذ أنفسهم يتعارض مع تعاليم الإصلاح الذي تنادي به (NCTM). فمبادئ ومعايير المجلس تنادي أن يكون التلاميذ قادرين على التواصل مع بعضهم البعض ومع المعلم حول المفاهيم الرياضية التي يتعلمونها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضا أن ثلثي المعلمين في هذه الدراسة لم يتوقفوا على بعض الأخطاء الشائعة التي أظهرها التلاميذ في أثناء الدرس. وكانوا يتعاملون معها على أنها مجرد أخطاء في الإجابة أو على أنها مؤشر لعدم فهم التلاميذ لما تم شرحه في الدرس. وفقا التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات، لابد للمعلم من التعرف والتوقف على الأخطاء التي يظهرها التلاميذ فهي في الغالب تعكس مفاهيم خاطئة تكونت لدى التلاميذ حول المفاهيم الرياضية وتحتاج إلى معالجة وتصحيح. ويؤكد (NCTM) أن المفاهيم الخاطئة (misconceptions) لدى التلاميذ تنم عن فرص جيدة لتوجيه تعلمهم. ومره أخرى يمكن لهذه النتيجة أن تأخذنا مجددا إلى برامج أعداد وتدريب معلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية وما ينبغي أن تكون عليه. فينبغي أن تصبح الأخطاء الشائعة والمفاهيم الخاطئة للتلاميذ من الموضوعات البارزة في المناهج الدراسية لبرامج إعداد معلمي الرياضيات. ففهم ما يجعل المفاهيم الرياضية صعبة أو سهلة التعلم، ومعرفة المفاهيم الخاطئة والمعرفة السابقة للتلاميذ يساعد المعلم في إدارة تفاعل صفي فاعل (Shullman, 1987, Durand-Guerrier & Winslow, 2005, Potari & Georgiadou-Kabouridis، 2009)

وعلاوة على ذلك، وجدت هذه الدراسة أن ثلث المعلمين فقط يطلب من التلاميذ شرح أو تبرير إجاباتهم. وقد لاحظ اسكيو وآخرون. (Askew et al., ١٩٩٧) أن العلاقة الفعالة بين المعلمين والتلاميذ لا تقتصر فقط على توفير الإجابات الصحيحة، ولكن أيضا شرح عملية التفكير، وتبرير كيفية الحصول على الإجابة الصحيحة. وبذلك يتشارك المعلمون والتلاميذ في عملية التعلم. وهذه الممارسة من أفضل الممارسات لزيادة ثقة الطلاب، وبالتالي، فإنهم سيكونون أكثر انفتاحا لتبادل الأفكار مع المعلم والطلاب الآخرين.

وكشفت نتائج الدراسة أن الأسئلة التي طرحت من قبل نصف المعلمين لم تكن محفزة وكانت في معظم الأحيان أسئلة مغلقة أو الأسئلة التي تتطلب تذكر حقائق ومفاهيم. بالإضافة إلى ذلك، عندما كان المعلمون يقيمون إجابات التلاميذ وحلولهم، فإن ثلث المعلمين ينظر فقط إلى الإجابة النهائية ولا يتحقق من طريقة الحل. وقد ربطت دراسات سابقة هذه الأنواع من الأسئلة بالتدريس التقليدي؛ حيث يسأل المعلم أسئلة مغلقة لتحديد ما إذا كان الطلاب على فهم العملية أو الإجراء الرياضي، وعادة ما يكون هناك إجابة صحيحة واحدة، يقيم من خلالها المعلم صواب أو خطأ التلميذ **(Wiken، 1999).**

استراتيجيات التعليم:

أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التدريس التقليدية كانت هي النهج السائد لدى المعلمين في هذه الدراسة. وكان التدريس الإلقائي الطريقة المهيمنة في الدروس الملاحظة. وبالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أن التلاميذ كانوا يعملون بشكل فردي على حل المسائل في كتبهم كلا على حدة في جميع الدروس تقريباً. كما كان المعلمون يركزون على طرق الحل المعتمدة على الورقة والقلم ويندر تقديم وتنمية استراتيجيات الحساب الذهني للتلاميذ. وعلاوة على ذلك، يعتمد

المعلمون بشكل كبير على التدريبات الروتينية من كتب التلاميذ. وهذه الممارسات التعليمية بمجملها تتماشى مع ما يعتبره معظم التربويين "التدريس التقليدي" (Wike, 2003)

وعلاوة على ذلك، لم تظهر نتائج الدراسة توظيف فعال لاستراتيجيات التدريس التي يوصي بها التوجه الإصلاحي في تدريس الرياضيات. فنادرا ما لوحظ العمل الجماعي بين التلاميذ في أثناء تدريس الرياضيات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن (٥٪) فقط من المعلمين وظفوا التدريس المعملي أو اليدويات في أثناء تدريسهم. وعلاوة على ذلك، لم يظهر التدريس الاستكشافي أو الاستقصائي إلا في درس واحد فقط. وقد جدت ريموند (Raymond, 1997) أن المعلمين ذوي التوجه التقليدي في تدريس الرياضيات يعتمدون بشكل كبير على التمارين الروتينية من الكتب المدرسية، في حين أن المعلمين ذوي التوجهات الإصلاحية يوظفون بشكل أكبر التدريس المعملي والعملي والاستكشافي في دروسهم.

ومجمل نتائج الدراسة الحالية في جانب استراتيجيات التدريس، توضح أن المعلمين في الدراسة الحالية ذوي توجه تقليدي قوي وواضح يركز على توفير المعلومات للتلاميذ والتأكيد على المعرفة الإجرائية. ونادرا ما لوحظ توجه إصلاحي في استراتيجيات التدريس والذي يركز على تسهيل وتيسير تعلم التلاميذ والتأكيد على المعرفة المفاهيمية لما يتم تدريسه داخل الفصول الدراسية.

وتشير النتائج في الدراسة الحالية إلى أن معلمي الرياضيات محل الدراسة لم يظهروا استعداد تاماً للتدريس وفقا للمبادئ الإصلاحية للرياضيات المدرسية في المملكة العربية السعودية. وينبغي إجراء مزيد من الدراسات لفهم هذه الممارسات وكيفية دعم وتشجيع المعلمين على تبني الممارسات الإصلاحية في تدريس الرياضيات.

التوصيات:

بينت نتائج الدراسة بمجملها أن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات أقرب للتوجه التقليدي في تدريس الرياضيات منها للتوجه الإصلاحي الذي بنيت عليه مناهج الرياضيات الحالية في المملكة العربية السعودية. ولا يمكن أن تتحقق أهداف الإصلاح الرياضيات المدرسية إن لم تتوافق ممارسات المعلمين التدريسية مع النهج الإصلاحي. ونتائج الدراسة الحالية تدفع الباحث لتقديم التوصيات الآتية:

١. رفع معرفة المعلمين الرياضية وخصوصا الشق المفاهيمي من خلال دورات تدريبيه تركز على تعميق البناء المفاهيمي للموضوعات الرياضية التي يدرسها المعلمين. وتقديم صور مختلفة لتمثيل وتجسيد هذه المفاهيم وربطها بغيرها من المفاهيم الرياضية وبالحياة اليومية للتلاميذ. فنتائج الدراسة الحالية أظهرت حاجة المعلمين لمعرفة رياضية تمكنهم من ربط فهمهم للرياضيات وممارساتهم التدريسية. وهذه المعرفة تمكنهم من ترتيب عناصر الدرس للوصول إلى أفضل تعليم. فمعرفة المعلم الرياضية يجب أن تساعده في معرفة كيفية تمثيل وصياغة مفاهيم المادة العلمية، وفهم ما يجعل المفاهيم صعبة أو سهلة التعلم. وتعني أيضا معرفة المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب ومعرفتهم المسبقة عن الموضوع.
٢. رفع كفاءة المعلمين في إدارة التفاعل الصفي وفق التوجه الإصلاحي في تعليم الرياضيات، فنتائج الدراسة الحالية أظهرت غياب العمل الجماعي والنقاش بين التلاميذ وكان العمل الفرد هو السائد. والتوجه الإصلاحي ينادي بمزيد من التفاعل والديناميكية داخل الصفوف الدراسية، فالمعلم والتلاميذ في الفصول الدراسية يفترض أن يكونوا أكثر انفتاحا لتبادل الأفكار والتعلم من بعضهم البعض. ويمكن مساعدة المعلمين من خلال الدورات التدريبية والزيارات المتبادلة لفصول تنتهج هذه التوجه الإصلاحي.
٣. تقديم دورات تدريبيه لمعلمي الرياضيات في استراتيجيات التدريس التي تتوافق مع التوجه الإصلاحي لتدريس الرياضيات، بحيث يتدرب المعلم على توظيف الاستكشاف والتعلم التعاوني والطرق المعملية والرياضيات الذهنية في تدريس الرياضيات.

المراجـع

- أبو الحمد، زينب (٢٠٠٤). *فعالية استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا.
- البيومي، وفاء (٢٠٠٧). *أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة الكسور على التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- التودري، عوض حسين (٢٠٠٣). *إستراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم*، مجلة كلية التربية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، جامعة أسيوط.
- السلولي، مسفر.، النذير، محمد.، الجوعي، عبدالله.، الجبر، جبر.، العمرو، فهد.، المطرب، خالد (٢٠١٠). *مدى الارتباط بين مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية مع متطلبات التعليم العالي من حيث محتوى وطريقة عرض المفاهيم*. الإدارة العامة لمنح البحوث، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، الرياض.
- السواعي، عثمان (٢٠٠٤). *معلم الرياضيات الفعال*، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الطريري، عبدالرحمن (١٩٩٧). *القياس والتقويم النفسي: نظريته، أسسه، تطبيقاته*، الرياض: مكتبة الرشد.

- عصر، رضا (٢٠٠١). فاعلية التعلم النشط القائم على المواد اليدوية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبري"، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد ٤ ، جامعة الزقازيق.
- القحطاني، عثمان (٢٠١١). مدى ممارسة التدريس الفعال في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) ومتطلبات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمرحلة الإبتدائية بمنطقة تبوك التعليمية، *مجلة كلية التربية بالفيوم*، مصر. العدد (١٠)، ٢٤٥ -٣١٥.
- المطرب، خالد.، السلولي، مسفر (٢٠١٥). المعرفة الرياضية الخاصة اللازمة لتدريس الهندسة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢١* (١)، ٣٩ -٦٣

Reference

- Askew, M., Brown, M., Rhodes, V., William, D., & Johnson, D. (1997). Effective teachers of numeracy (pp. 122). London: King's College, University of London.
- Austin, J. (2015). Prospective teachers' personal mathematics teacher efficacy beliefs and mathematical knowledge for teaching. Mathematics Education, 10(1), 17-36
- AAMT (2006). Standards for Excellence in Teaching Mathematics in Australian Schools. The Australian Association of Mathematics Teachers
- Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? Journal of Teacher Education, 59 ,5, 389-407.
- Borko, H., Brown, C. A., Underhill, R. G., Eisenhart, M., Jones, D., & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard

mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? Journal for Research in Mathematics Education, 23(2), 194-222.

- Clarke, D. (1997). The changing role of the mathematics teacher. Journal for Research in Mathematics Education, 28(3), 278-308
- Coy, J (2001). Teaching Fifth Grade Mathematical Concepts: Effects of Word Problems Used with Traditional Methods. Unpublished Master theses. Johnson College.
- Durand-Guerrier, V., & Winsløw, C. (2005). Education of lower secondary mathematics teachers in Denmark and France: A comparative study of characteristics of the systems and their products. Paper presented at the ICMI 15.
- Echempati, R. (2007). Assessment of Student Understanding of Program Outcomes in Machine Design Course. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 8(1/2), 41.
- Gregg, J. (1995). The tensions and contradictions of the school mathematics tradition. Journal for Research in Mathematics Education, 26(5), 442-466.
- Hart, L. C. (2002). A follow-up study of four teachers' beliefs after participating in a teacher enhancement project. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Torner (Eds.), Beliefs: A hidden variable in mathematics education? (pp. 161-174). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hiebert, J. (1986). Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lerman, S. (1990). Alternative perspectives of the nature of mathematics and their influence on the teaching of mathematics. British Educational Research Journal, 16(1), 53-61
- Brown, T., & McNamara, O. (2011). Becoming a mathematics teacher: Identity and identifications (Vol. 53). Springer Science & Business Media.
- Musharraf, A. (2000). The actual and desired involvement of Saudi teachers development as perceived by teachers and supervisors. Unpublished Doctoral dissertation. Ohio University.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- Potari, D., & Georgiadou–Kabouridis, B. (2009). A primary teacher’s mathematics teaching: the development of beliefs and practice in different “supportive” contexts. Journal of Mathematics Teacher Education, 12(1), 7-25.
- Raymond, A. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. Journal for Research in Mathematics Education, 28(5), 550-576.
- Romberg, T., & Carpenter, T. (1986). Research on teaching and learning mathematics: Two disciplines of scientific inquiry. In M. C. Wittrock (Ed.), The handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 850-873). New York: Macmillan.
- Schoenfeld, A. H. (2014). What makes for powerful classrooms, and how can we support teachers in creating them? A story of research and practice, productively intertwined. Educational Researcher, 43(8), 404-412.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22.
- Skemp, R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. Mathematics Teaching in the Middle School, 77, 20-26.
- The Australian Association of Mathematics Teachers (2006). Standards for Excellence in Teaching Mathematics in Australian School, Adelaide.
- Wilke, R. R. (2003). The effect of active learning on college students' achievement, motivation, and self-efficacy in a human physiology course for non-majors. Advances in Physiology Education, 27 (4) 207-223
- Wiken, D. B. (1999). Entering teacher education candidates' mathematical beliefs and correlations with personal demographics.. University of South Dakota.
- Williams, M. A. (1993). Determinants of Effective Teaching from a Cognitive-mediational Perspective of the Teaching-learning Process: The Predictors of Generative Teaching: University of California, Los Angeles.
- Wright, B. D. (2001). The Syracuse transformation on becoming a student-centered research university. Change: The Magazine of Higher Learning, 33(4), 38-45.
- Woolley, S. L., Benjamin, W.-J. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct Validity of a Self-Report Measure of Teacher Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning. Educational and Psychological Measurement, 64(2), 319-331

الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين

د. محمد بن مثري الحويطي

كلية التربية – قسم التربية الخاصة

جامعة ام القرى

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هدف تم إعداد مقياس كفايات معلم التربية الخاصة والذي تضمن أربعة أبعاد وهي: كفايات تدريسية أدائية، كفايات معرفية، كفايات مهارية وكفايات وجدانية وشخصية. وتكونت عينة الدراسة من ١٥٥ معلماً ومعلمة ممن يعملون في مراكز التربية الخاصة وغرف مصادر التعلم للحصول على النتائج تم استخراج المتوسطات الحسابية، حيث أظهرت النتائج أن جميع الكفايات الواردة في مقياس كفايات معلم التربية الخاصة تتحلى بنفس الدرجة من الأهمية بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة، كما أظهرت أن ترتيب الكفايات بالنسبة لتوافرها جاءت متساوية في الأهمية إلى حد ما.

Study summary:

This study aimed to identify the competencies required for the preparation of special education teacher from the point of view of the teachers themselves. To achieve the goal has been set up efficiencies of scale special education teacher, which included four dimensions: the efficiencies of teaching performance today, efficiencies of knowledge, competencies and skill competencies and emotional and personal. The study sample consisted of 155 teachers who work in special education rooms and learning resource centers. To get the results was extracted averages, where the results showed that all competencies contained in the efficiencies of the special education teacher show the same degree of importance for special education teachers gauge, also showed that the order of competencies for availability was of equal importance to some extent.

مقدمة:

بدأ الاهتمام بتأهيل العاملين في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الدول العربية حديثاً، وقد قامت عدد من الجامعات العربية بافتتاح أقسام للتربية الخاصة كي تعد وتؤهل الأشخاص الراغبين بالعمل في هذا المجال، وحدث هذا التوجه التربوي الحديث لوجود الحاجة الماسة لإعداد العاملين في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، ولظهور الجمعيات والمنظمات التي تنادي بضرورة توفير كفاءات ذات مستوى عال للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك ظهور التشريعات والقوانين التي نصت في موادها المختلفة على تقديم أفضل الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة سواء أكانت خدمات تربوية أم نفسية أم إجتماعية أم طبية، مما يتطلب إعداد من نوع ما لمقدمي هذه الخدمات (القريوتي وآخرون ١٩٨٨، الزهيري ١٩٩٨). وأشار الأدب التربوي والبحوث العلمية إلى ضرورة تدريب وتأهيل العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وركز لويس وزملائه (Lewis, Romi, Xing,& Katz, 2008) على أهمية تدريب المدرس وتنمية مهاراته بشكل مستمر، لكي يقدم خدمات نوعية لذوي الاحتياجات الخاصة تسهم بلا شك في نموهم وتطورهم وتعليمهم، كما تطورت فكرة تأهيل العاملين في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام نتيجة الفشل الواضح في تلبية حاجات الطلبة في المدارس والتي تضم خليطاً غير متجانس من الطلاب، مما يتطلب من المدرس مسئولية تطوير وتحسين كفاياته ومهاراته التعليمية كي يستطيع تقديم المهمات المدرسية بما يلائم احتياجات الطلبة داخل الفصل، كما أشار العديد من الباحثين إلى أن أكبر تهديد للعملية التربوية في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة يكمن في السماح لمعلمين غير مؤهلين للقيام بعملية تعليمهم.

مشكلة الدراسة:

يعتبر المعلم هو العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية كما أنه هو أهم عناصر النظام التعليمي الذي يعتمد عليه فى التغيير التربوي ككل، ولذا يرى (Khan ،2014) إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، فالتعليم الهادف مرتبط بالمعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز.

وإذا نظرنا إلى موضوع إعداد معلم الأطفال العاديين نجد أنه يحتل اهتماماً بالغاً من قبل المسؤولين بكليات التربية، ووزارة التربية والتعليم لدي جميع الدول ولذا فقد تم تحديد الكثير من الصفات الأساسية والتى من الواجب التمتع بها، حيث تجمع بين الصفات العلمية والصفات الشخصية وذلك لتطوير مستوى أدائه لنجاح العملية التعليمية التي لا يمكن نجاحها إلا بمعلم يمتلك الكفايات اللازمه للقيام بمهنة التعليم، ومثل هذه الصفات ينبغى أن تكون بصورة أوضح وأشمل عند معلمي التربية الخاصة، لذا فإن معلم التربية الخاصة هو الأحوج إلى هذه الخصائص التى تؤهلة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من مختلف فئاتهم (Haimour & Obaidat, 2013).

ولذا فقد بدأ التربويون ينادون بضرورة إعادة النظر فى إعداد معلم التربية الخاصة من ناحية كيفية الإعداد والتدريب نظراً للمشكلات العديدة التى يعانى منها ذوي الاحتياجات الخاصة والتى يمثل المعلم العنصر الأساسى فى تنميتها أو تعديلها، وحيث أن البرامج الأكاديمية بكليات التربية لم يطالها التغير والتطور الحقيقي خلال سنوات عديدة خلت سوى من حيث الشكل فقط في اللوائح أو التجهيزات، ولم يكن على مستوى الجوهر المتعلق بحدوث تغييرات حقيقية في واقع الممارسات التطبيقية الميدانية، فهناك حاجة ماسة للنظر في أسلوب تقديم هذه

البرامج بشكل عام كما أن أساليب تقديم المقررات التي يدرسها الطالب سواء في مرحلة البكالوريوس ما زالت بحاجة ماسة إلى إعادة النظر بحيث تواكب التطورات العالمية والإقليمية والمحلية التي طرأت على مجال التربية الخاصة ومن أهمها الدمج (Forlin, 2012).

وقد بينت نتائج الدراسات أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالاً إحصائياً مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في الكفايات اللازمة لمعلمي المعاقين مثل دراسة (المومني، ٢٠٠٨)،

(الغزو، القريوتي، والسرطاوي ,١٩٨٨)، بينما أظهرت دراسة (الرفاعي، ٢٠٠٥) عدم وجود فروق في الكفايات تعزى لمتغير العمر والخبرة أو المؤهل العلمي.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الكفايات الواجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة، وبالتحديد ستحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مدى توافر الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين ؟

٢. ما مدى أهمية الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين ؟

أهمية الدراسة:

لقد ظلت مقدرة برامج إعداد العاملين في مجال التربية الخاصة على تطوير مهارات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة مدار اهتمام المختصين بهذا المجال.

وإذ نظرنا إلى موضوع إعداد معلم الأطفال العاديين نجد أنه يحتل اهتماماً بالغاً من قبل المسؤلين بكليات التربية، ووزارة التربية والتعليم لدي جميع الدول ولذا فقد تم تحديد الكثير من الصفات الأساسية والتى من الواجب التمتع بها، حيث

تجمع بين الصفات العلمية والصفات الشخصية وذلك لتطوير مستوى أدائه لنجاح العملية التعليمية التي لا يمكن نجاحها إلا بمعلم يمتلك كفايات للقيام بمهنة التعليم، وإذ نظرنا إلى هذه الصفات نجد أنه ينبغى أن تكون بصورة أوضح وأشمل عند معلمى التربية الخاصة لاسيما أن الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة لديهم مشكلات أشد من تحدى المعلم العادي، لذا فإن معلم التربية الخاصة هو الأحوج إلى هذه الخصائص التى تؤهله للتعامل مع هؤلاء المعاقين من مختلف أنواع الإعاقات.

ويعد معرفة كفايات المعلم والتحقق من توافرها أمراً جوهرياً يسهم بلا شك في إعادة النظر في برامج إعداد المعلم ومحاولة تحسينها وتطويرها ومن هنا تكمن أهمية الدراسة الحالية في التصدي لمشكلة إعداد معلم التربية الخاصة والكفايات اللازمة له، وما هو الدور المقترح لكليات التربية في تنمية هذه الكفايات كمدخل لتحقيق الجودة في العملية الاكاديمية.

مصطلحات الدراسة: -

الكفايـــات:

يقصد بالكفايات فى الدراسة الحالية هي القدرات (المهنية - المعرفية - المهارية - الوجدانية والشخصية) والتي تمكِّن معلمي التربية الخاصة من التدريس بكفاءة، وتحقيق نتاجات تعليمية عالية لدى تلاميذهم من خلال الالمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بالنظريات العلمية والتشخيص والتقويم وتعديل سلوك ووضع الخطط والبرامج والأنشطة وطرق التدريس والمهارات الإجتماعية، وكيفية التعامل مع أولياء الأمور إلى غير ذلك مما يساعد الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة على تحسين قدراته وتكيفه مع المجتمع.

الإطار النظري:

الكفايات:

كفايات معلم التربية الخاصة.

لقد تعالت أصوات أولياء الأمور والكثير من المنظمات والهيئات الخاصة فى الكثير من دول العالم بضرورة إلحاق ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين وضرورة حصولهم على المستوى التعليمي نفسه من منطلق أنهم سوف يعيشون الحياة نفسها التي يعيشها العاديين عقب التخرج من المدرسة، ساعد هذا كله على ظهور فكرة الدمج (هندي، ٢٠٠٢).

وبناءً على هذه المناداة تبنت منظمة اليونسكو الدعوة لنشر التربية بالدمج وعقدت العديد من المؤتمرات والدورات التدريبية القومية التي عقدت فى لبنان ومصر وسوريا ومؤتمر دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس الرسمية الذي عقد فى بيروت مايو٢٠٠٤، ومؤتمر التعليم للجميع الذي عقد فى القاهرة فى مارس ٢٠٠٢ ومؤتمر جامعة المنيا ٢٠٠٢ وأوصت هذه المؤتمرات وغيرها بضرورة إعداد المعلم المتخصص القادر على التعامل بإقتدار مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة المدمجين مع العاديين، لذا فإن فلسفة دمج المعوقين مع العاديين تتطلب تغير فى أدوار المعلم ومهامه، كما تتطلب إكسابه الكفايات الضرورية لتقديم تعليم للمعوقين بمدارس العاديين (عبد العليم، ٢٠٠٢)

وهذا ما دفع العديد من الدول المتقدمة والنامية إلى الاهتمام بمعلم التربية الخاصة للإيفاء بمتطلبات سياسة الدمج، ولقد أشارت العديد من التقارير والدراسات إلى أن الدمج لم يحقق النجاح المطلوب فى بعض الدول لعدم توافر المعلم المؤهل وعدم كفاءة برامج التدريب بالإضافة إلى غياب الخدمات والمواد الدراسية المناسبة وغياب التشريعات (Eleweke&Rodda,2002) الأمر الذي يستوجب ضرورة إعادة نظر تلك الدول فى سياستها وإيلاء إهتمام أكبر بإعداد المعلم المؤهل لنجاح تطبيق سياسة الدمج.

وهذا ما توصلت إليه دراسات كل من يوسف (٢٠٠١)، فراج (١٩٩٨)، أبو زيد (١٩٩٦)، فاروق (١٩٩٦).

ولذ فإن كفايات معلم التربية الخاصة على وجه الخصوص تتعدد وتتغير بتغير الخصائص التي يتسم بها الأطفال والمشكلات التي يعانون منها والتقدم العلمي والتطور التقني والتجديد التربوي، وهذا ما يؤكده وول فولك Wool Folk بقوله: "إن هناك جوانب كثيرة لدور المعلم المعاصر بقدر ما تقتضية المستحدثات الجديدة في المجالات التربوية" (Folkwool,1998 ,pp81).

المفهوم التربوي للكفاية:

الفرق بين الكفاية و الكفاءة:

عند البحث عن مصطلحي الكفاية والكفاءة نجد من خلال المصطلحات الانجليزية Efficiency - Competency أن هناك خلط بين مصطلحي الكفاءة والكفاية ، فالكفاءة تشير إلى معاني المناظرة والمماثلة والتساوي ، وكل شئ يساوى شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له. فالكفاية لغوياً: الشيء الذي يغنى عن غيره ويكفى سواه، وهو يختلف عن الكفاءة التي تعنى الجدارة والمماثلة، وتعرف الكفاية اصطلاحاً: بأنها امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة فى القدرة على العمل وإستخدام المهارة والمهام وأداء المعلم وسلوكه ومستوى تعليمه ويمكن تعريف الكفاءة على أنها ، مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين، والكفاءة في التدريس تعنى: معرفة المدرس بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية، ويشير لفظ كفاية إلى معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر وتحقيق المطلوب والقدرة عليه ، وفعلها كفى - يكفى - كفاية ، وهناك شبه إتفاق بين المهتمين بدراسة الكفايات على ترجمة مصطلح Efficiency بالكفاية وليس الكفاءة.

ويعرفها (الحارثي، ١٩٩٣) بأنها: " مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويكون قادراً على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس ويتم اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناء الخدمة، ويعرفها (آل مقصود، ٢٠٠٢) بأنها: أهداف سلوكية إجرائية يؤديها المعلمون بدرجة عالية من الإتقان والمهارة في المجالات التربوية والتعليمية المختلفة لتحقيق تعلم أفضل ولتصبح العملية التعليمية والتربوية ذات قيمة تعليمية عالية.

تصنيف الكفايات:

تتعدد أنواع الكفايات بتعدد النظرة إليها (فلسفات التعليم، نظريات التدريس، حاجات المجتمع). وقد أشار جاري بورش Gary Borich إلى أن هناك أنواع من الكفايات اللازمة للمعلم تتمثل فى:

-كفايات ترتبط بالمعارف.

-كفايات ترتبط بالأداء.

-كفايات ترتبط بالنواتج.

كما أشار (قنديل، ٢٠٠٠) إلى أن هناك أربعة أنواع لكفاية المعلم وجميعها ضرورية لكي يمكننا أن نطلق عليه صفة المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النتائج التعليمية وهذه المجالات هي:

-التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

-التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.

-امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم، وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها.

-التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس، والتي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.

كما أشار (يسرى السيد) إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفايات هي:

١ - **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله (التعليمي ـ التعلمي).

٢ – **الكفايات الوجدانية:** وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تُغطي جوانب متعددة مثل: حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة.

٣ – **الكفايات الأدائية:** وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية ... الخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله المعلم سابقاً من كفايات معرفية.

٤ – **الكفايات الإنتاجية:** تشير إلى أثر أداء المعلم للكفاءات السابقة في الميدان التعليمي أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم. http://www.khayma.com/yousry/index.htm

وهذه الكفايات السابقة يجب أن يتسم بها المعلم عموماً سواء كان معلماً للعاديين أو لذوى الفئات الخاصة إلا أن هناك بعض الكفايات التي يجب إن تزداد لدى معلم الفئات الخاصة وهذا ما أشارت إلية العديد من الدراسات مثل دراسة (Stratton، 1991) إلى أهمية تغيير أدوار معلمي التربية الخاصة مع تغير حاجات غير العاديين والخدمات المتوفرة لهم، وحسب قدرات واحتياجات الأسرة.

وعرضت الدراسات والأبحاث لبعض الكفايات اللازم توفرها لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً لهذه الأدوار المطلوبة ومن أهم هذه الكفايات:

- استخدام أساليب التدريس الخاصة.
- معرفة أثر الإعاقة على المتعلم.
- التقييم الجماعي للطلاب.
- التعاون مع هيئات ووكالات غير حكومية لتربية وتعليم غير العاديين.
- التفاعل والاندماج مع الأسرة لخدمة المعاق.
- فهم التطورات الحديثة واستغلالها في تربية ورعاية غير العاديين.

هذا إلى جانب الكفايات التي تزداد لدى معلمي الدمج والتى من أهمها: -

- مدى تكيفه مع فلسفة الدمج ومدى فعالية فى تحقيق الأهداف بكل شكل وصورة

-أن يكون اتجاهه إيجابياً نحو عملية الدمج فلا يصح أن يكلف معلم ما يعمل فى مدارس دمج المعاقين عقلياً مثلاً واتجاهه نحو هذه الفلسفة اتجاه سلبي، ولديه بعض المعتقدات الخاطئة من جراء دمج هذه الفئة مع العاديين حيث إن كثيرا منهم يعتقد أن عملية الدمج لها آثارها السلبية على الطفل العادي، وله تأثيرها النفسي على المعاق حيث إنه يشعر بالنقص والدونية إلى غير ذلك.

-أن يبتكر المعلم أنشطة ووسائل تتناسب مع فئة المعاقين وتعمل هذه الأنشطة علي مواقف مشتركة بينهم وبين أقرانهم العاديين داخل المدرسة

-أن يكون لديه القدرة على تغيير اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المعاقين.

ويرى كل من (أحمد ، إيناس، ٢٠٠٥) أن هناك بعض الكفايات المهنية التي يحتاجها معلم الدمج للإيفاء بمتطلبات تطبيق سياسة الدمج والتي تم تصنيفها إلى: -

١ -الكفايات المعرفية:

- إن يتوفر للمعلم معرفة بتاريخ التربية الخاصة خصوصا بعد تطبيق نظام الدمج.
- أن يتوفر للمعلم معرفه باللوائح والتشريعات والقوانين المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة.
- إن يتوفر للمعلم معرفة بمبادئ التعلم بالدمج ودور كأساسي فى العملية التعليمية.
- إن يوفر للمعلم الوعي والتقدير والتنبؤ الواقعي بالتحديات التي تواجه معلم الدمج.
- إن يتوفر للمعلم المعرفة بكيفية تقديم الخدمات وتكييف وتعديل المناهج الدراسية وطرق التدريس وأساليب القياس المتنوعة.

- إن يتوفر للمعلم المعرفة بإستراتيجيات التخطيط والعمل فى جماعات ومعرفة بالاضطرابات المختلفة وكيفية إدارة سلوك الطفل.
- إن يتوفر للمعلم معرفة بالمصطلحات الشائعة فى التربية الخاصة.
- إن يكون لدى المعلم قاعدة صلبة من المفاهيم الأساسية وطرق البحث فى محتوى المواد التي يدرسها.
- إن يكون لدى المعلم المعرفة التامة بجوانب نمو الطفل المختلفة.
- إن يكون لدى المعلم القدرة على التوقع لما يمكن للطالب إنجازه واستخدام هذه المعرفة فى خلق فرص تعليمية مدعمة للطلاب المعوقين فى ظل نظام الدمج.
- إن يكون المعلم ملماً بمجالات أخرى مرتبطة بمجالات التربية الخاصة مثل مجالات النمو المتعددة ومهارات التواصل والمهارات السلوكية والاجتماعية والوظيفية وغيرها (Gerent,M.C,2000)

٢ -الكفايات المهارية :

- أن يكون لدى المعلم القدرة على التواصل بصفة مستمرة مع الإفراد المعنيين بذوي الاحتياجات الخاصة داخل وخارج المدرسة
- أن يكون لدى المعلم القدرة على التخطيط والإشراف على خطط التعليم الفردي
- أن يكون لدى المعلم القدرة على إدارة الفصل بعد تطبيق نظام الدمج
- أن يكون لدى المعلم القدرة على استخدام أنماط متباينة من طرق التدريس
- أن يكون لدى المعلم القدرة على تطوير أساليب القياس والتقويم
- أن يكون لدى المعلم القدرة على تكييف وتعديل المناهج المقررة خصوصا بعد تطبيق الدمج
- أن يكون لدى المعلم القدرة على التدريس التعاوني
- أن يكون لدى المعلم القدرة على استخدام التكنولوجيا المساعدة فى التدريس

- أن يكون لدى المعلم القدرة على مواجهة كل ما هو جديد فى مجال التربية الخاصة بعد تطبيق الدمج إن يكون لدى المعلم القدرة على حل المشكلات التي يتعرض لها بعد تطبيق نظام الدمج (Yuen Celeste.R.E,2000 (Sadek.F.M&Sadek.R.C ,2000

ولقد ارتبطت تنمية الكفايات التدريسية للمعلم بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات فى بداية السبعينيات من القرن العشرين، وتعتبر هذه الحركة من أبرز الاتجاهات الخاصة بالناحية التعليمية.

ومن أهم العوامل التي ساعدت على ظهورها :

١ - النقد الموجة لبرامج الإعداد التقليدية.

٢ - تطور تكنولوجيا التربية والذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفايات محددة يتم التدريب عليها والانتقال من واحدة إلى أخرى.

٣ - ظهور فكرة التعليم بالأهداف السلوكية.

هذا كله دفع بالعاملين فى مجال إعداد معلم التربية الخاصة إلى بذل الجهود المكثفة للتعرف على المهارات والقدرات اللازمة التي ينبغي توافرها لدى المعلم فى غرفة الصف وذلك بتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع مختلف فئات الإعاقة ليس بهدف إلغاء التصنيفات وإنما الحد منها بقدر الإمكان.

وقد أكدت الأبحاث أن معلم التربية الخاصة لابد أن تتوافر لدية الكفايات الخاصة والتي يمكن أن تتمثل فى: -

١ - كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية.

٢ - كفايات تنفيذ الخطة التربوية.

٣ - كفايات التواصل بالأسرة.

٤ - كفايات تحديد الأهداف السلوكية.

٥ - المساهمة فى بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات التلميذ المعوق ومستقبله.

٦ - استخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة لكل تلميذ معوق.

٧ - تقديم المهارات التعليمية بشكل فردى لكل تلميذ معوق.

٨ - استخدام الأساليب المختلفة فى عملية التشخيص.

٩ - استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة لتلميذ المعوق.

١٠ - تدريب التلميذ على تقبل ذاته وإعاقته.

١١ - العمل على تطوير الروح الاستقلالي لدى المعوق.

١٢ - العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين لمناقشة قضايا التربية الخاصة.

أما عن السمات الشخصية فأكدت الدراسات على ما يلي: -

١ - التمتع بإتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

٢ - التمتع بوضوح الصوت وسلامة النطق.

٣ - الإتسام باللباقة والقدرة على التصرف فى المواقف والظروف.

٤ - التحلي بالصبر والبشاشة والسماحة.

٥ - العمل ضمن فريق متكامل.

(Gettinger etal,1999) (Waltz&dooley,1999)

الدراسات السابقة:

أشار العديد من الباحثين إلى أن اكبر تهديد للعملية التربوية في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة يكمن في السماح لمعلمين غير مؤهلين للقيام بعملية تعليمهم. كما أشار إيفانز (Evans) إلى أن العمل في هذا المجال يتطلب مدى واسعا من الكفايات والمهارات مثل المرونة وتوفر المعلومات وفعالية في استخدام مهارات التواصل (Evans,2006)، وأشار (حمدان ,٢٠٠٤) إلى أن فعالية أي برنامج تربوي مرتبطة إلى حد كبير بالمعلم الكفء الفعال، ومن ثم فان تعريف وقياس الخصائص المميزة للمعلم الكفء يعد واحدا من أكثر الاهتمامات والقضايا التربوية أهمية. ويجب أن تتوفر في المعلم مجموعة من الخصائص والصفات المطلوبة والمحددة حتى تساعده على ممارسة مهنة التعليم كالالتزام الفطري بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس والرغبة فيه، والذكاء، والمعرفة الكافية في مجال تخصصة، والصبر والمظهر الحسن، والصحة العقلية.

أجرت (المومني، ٢٠٠٨) دراسة حول مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. استخدمت فيها استبانه مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة على تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وتهدف إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها مع البعض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من

وجهة نظرهم كان متوسطا (٣,٦ – ٤,٥)، كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجرتها (الرفاعي,٢٠٠٥) إلى التعرف على واقع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين سمعياً ومدى توافرها لديهم في محافظة عدن، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً من معلمي ذوي الإعاقة السمعية موزعين على (٥) مدارس ومعهد واحد (للصم والبكم) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفايات التدريسية والشخصية احتلت موقع الصدارة لدى معلمي الأطفال المعاقين سمعياً، وأشارت النتائج إلى انخفاض الأوساط الحسابية للكفايات المعرفية وكفايات الوعي المهني والاجتماعي لدى المعلمين، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في الكفايات تعزى لمتغير العمر والخبرة أو المؤهل العلمي.

وفي دراسة أخرى قام بها (الغزو، القريوتي، والسرطاوي ,١٩٨٨) هدفت إلى تعرف مدى امتلاك مهارات التدريس لدى عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. اشتملت عينة الدراسة على (١٦٦) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه لمسح مهارات المعلم من قبل الباحثين، حيث تكونت الاستبانة من أربعة أبعاد وهي: التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، وتقييم التدريس. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مجمل المهارات لصالح المعلمات مقارنة مع المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرات من (٦ -١١) سنة، ومن (١٢ -١٧) سنة، ومن (١٨) سنة فما فوق. وكشفت النتائج أيضاً وجود أثر للتدريب على بعد الأداة الثالث وهو تنفيذ التدريس، في حين لم تظهر الدراسة أي أثر للتدريب على أبعاد الأداة الأخرى. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وذلك بغرض رفع كفاءتهم في مهارات التدريس الفعّال.

كما قام (عبد الفتاح، والسويدي، والقريوتي، ١٩٨٨) بإجراء دراسة لمعرفة المهارات الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة ودرجة ممارسته لها من وجهة نظر معلمات فصول التربية الخاصة العاملات بمدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة على عينة تكونت من (٤٨) معلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات الأهمية على مجال التخطيط يساوي تقريبا متوسط درجات الممارسة، حيث بلغ (٧٣ ر ٦٢) للتخطيط و (٤٣ ر٦٢) للممارسة. وفي حين أظهرت قيمة الوسط الحسابي لدرجات الأهمية قيمة أعلى من درجة الممارسة على مجالي التنفيذ والمتابعة وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات أظهرت قيمة (ت) للعينات عدم وجود فروق في مجال التخطيط، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على مجال التنفيذ والتقويم والمتابعة، لصالح درجة الأهمية.

وفي دراسة هويا (Ho.Hua.kuo 1990) والتي هدفت إلى بيان الخصائص والكفايات اللازمة لمعلمي المعاقين عقليا ولقد قامت الدراسة بتقييم خصائص ١٣٤ معلم من معلمي المعاقين عقليا فى تايوان واستطلاع ٢٣١ من معلمي المعاقين فيما يتعلق بالخصائص والكفايات التي يحتاجها المعلمون.

واستنتجت الدراسة أربع نقاط رئيسية هي:

- أن المعلمين المتميزين للمعاقين عقليا كانوا أعلى في تقدير مثل تلك الخصائص مثل مرونة طرق وأساليب التدريس والمخزون البدني وتقبل التقدم البسيط للتلاميذ والثقة بالنفس والرغبة فى تحمل المسئولية.
- جميع البنود فى قائمة كفايات معلمي المعاقين عقليا تعد ضرورة ويعد تفهم نمو التلميذ المعاق عقليا هو الكفاية الأكثر أهمية وعدد بنود تلك القائمة ٧٤ بند.
- أراء معلمي المدرسة الثانوية تشبه أراء معلمي الابتدائية عن تحديد معدلات الكفاية.

- لم تظهر أى فروق داله فى معدلات الكفاءة اللازمة لمعلمي الثانوية والابتدائية للمعاقين عقليا.

وفي دراسة جامعة امبوريا الأمريكية بولاية كين ساس (Emporia State Uni,KS,1994) حيث هدفت إلى دراسة الكفايات والمهارات والمعرفة التي يجب على برامج إعداد المعلم تدريسها لمعلم الدمج وذلك فى شكل مشروع حدد المهارات والمعارف التي يحتاجها معلمي المرحلة الأولية والثانوية لتلبية متطلبات واحتياجات فصول الدمج وقد قامت لجنة مكونة من عشرة أعضاء بتطوير الكفايات التالية ليتم إضافتها لمناهج برامج إعداد معلم الدمج وقد تم إستخلاص هذه الكفايات بناءً على عملية مراجعة للأدبيات التي تناولت هذا الموضوع، وتتمثل هذه الكفايات فى: -

معرفة أصول تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المتباينة، ومعرفة بكيفية تعليم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة واستخدام بيانات التقييم المناسبة والتخطيط لبيئة تعليمية أمنه ومعرفة مبادئ وتطبيقات التدريس الفعال والقدرة على إدارة السلوك الفردي والجماعي والتعاون مع الإباء والتخطيط والتعليم التعاوني لخطط التعليم على أساس فردى.

كما قام كل من دينوما ويدنس (Denomme,Dennis,1994) باجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي المدارس العامة لمقابلة احتياجات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة المنقولين إلى الفصول الدراسية العامة من حجرة المصادر وقد حددت الدراسة عدداً من الكفايات منها تعديل غرفة المصادر وخطتها والمعرفة بشخصية التلاميذ، وتعديل الفصل الدراسى العام، وتطبيق خطة التعليم الفردي، والمعرفة بأدوار المعلمين فى المدرسة الشاملة وتقويم تحويل الطلاب من غرفة المصادر والتواصل بين معلمي الفصول العادية ومعلمي حجرة المصادر.

كما هدفت دراسة يوسف (٢٠٠١) إلى التعرف على الواقع الحالي لبرامج إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة على المستوى الجامعي فى ضوء الاتجاهات الحديثة فى هذا المجال من خلال التعرف على أراء الطلاب الملتحقين بتلك البرامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف واقع برامج إعداد معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة من المعوقين فى مصر وذلك من خلال استبيان أعد لهذا الهدف وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تشابه فى المشكلات فى عدم وجود خطة متماسكة للبرامج وضعف الصلة والترابط بين النظرية والتطبيق فى المقررات وغياب التنسيق والتعاون بين الكلية والمدرسة والأسرة وغيرها من إفراد ومؤسسات المجتمع الأخرى ذات الصلة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك إتجاهات إيجابية من قبل الأطفال وأسر ذوى الاحتياجات الخاصة نحو الأخذ بفكرة الدمج كما أوصت الدراسة أيضاً بضرورة تجديد بنية إعداد معلم التربية الخاصة.

وفي ضوء ما سبق نستخلص أن معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مطالب بأدوار متعددة ومتعاظمة تستلزم تمكنه من العديد من الكفايات والخصائص، فهو معلم لمتعلمين يواجهون صعوبات تعلم بأشكال متباينة، كما يواجه معلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة معلمين منفردين في احتياجاتهم وقدراتهم، ويواجه الأسر التي ينتمي لها هؤلاء الطلبة. وهو أيضا مطالب بالقيام بدور فاعل في فريق العمل الذي يضم عددا من المختصين.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

يقوم البحث الحالي على منهج الوصفى التحليلى: ويستخدم هذا المنهج فى الدراسة الحالية لتحليل دور معلم التربية الخاصة في ضوء تطبيق نظام الدمج ووضع كفايات يجب أن يكتسبها المعلم من خلال إعداده بكلية التربية كتخصص تربوي ولكل مسار من المسارات الثلاثة كتخصص دقيق.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١٥٥ معلما ومعلمه منهم ٩٠ معلمه و٦٥ معلما من العاملين في مراكز التربية الخاصة وغرف المصادر وبالتحديد العاملين مع ثلاث فئات هم: الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية وصعوبات التعلم في مدارس التربية الخاصة بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

ويتضمن الجدول التالي وصفاً تحليلياً لعينة الدراسة من حيث التخصص

جدول(١) توزيع أفراد العينة حسب فئة الإعاقة التي يعملون معها n=155

الجنس		العدد	النسبة ٪
إعاقة عقلية	ذكور	٢٥	١٦,٦٦ ٪
	إناث	٣٠	٢٠,٠٠ ٪
إعاقة سمعية	ذكور	١٨	١٢,٠٠٪
	إناث	٢٧	١٨,٠٠٪
صعوبات تعلم	ذكور	٢٢	١٤,٦٪
	إناث	٣٣	٢٢,٠٪

النسبة = العدد ÷ ١٥٥

أداة الدراسة :

قام الباحث بإجراء العديد من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة الحالية: -

١. مقياس كفايات معلم التربية الخاصة (إعداد الباحث)

وفيما يلي بيان للمقياس – إعداده وتقنينه:

مقياس كفايات معلم التربية الخاصة.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى معرفة ما هي الكفايات الواجب توافرها لدى معلم الربية الخاصة، ودرجة أهميتها.

خطوات إعداد المقياس: -

١ -إعداد الصورة الأولية للمقياس:

لإعداد الصورة الأولية للمقياس قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية:

(١) مراجعة الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت كفايات معلم التربية الخاصة.

(٢) الإطلاع على بعض المقاييس التي استهدفت كفايات معلم التربية الخاصة.

(٣) إعداد إستمارة لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ثم قام الباحث بوضع المقياس فى صورته الأولية أربعة أبعاد رئيسية وهي:

١ - كفايات تدريسية أدائية.

٢ - كفايات معرفية.

٣ - كفايات مهارية.

٤ -كفايات وجدانية وشخصية.

ثم قام الباحث بإجراء تقنين للمقياس وذلك على النحو التالي: -

حساب صدق وثبات المقياس: -

أ - صدق المقياس:

(١) صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على ١٠ من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة، وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة ومدى مناسبة الأبعاد و مناسبة الفقرات ووضوحها ودقتها إلى غير ذلك.

وقد أسفر التحكيم عن الاتفاق على وجود أربعة أبعاد للمقياس حيث أنها تمثل أهم الكفايات اللازمة للمعلمين وتعديل بعض الأبعاد والفقرات وحذف بعضها من المقياس لعدم مناسبتها.

ثم قام الباحث بإجراء التعديلات التي أبداها السادة المحكمين وبعد الاتفاق على أبعاد المقياس قام الباحث بتجريب المقياس فى صورته الأولية على عينة من معلمي التربية الخاصة في التخصصات الثلاثة عينة البحث وذلك من خلال القيام بالإجراءات التالية: -

(٢) - صدق المقارنة الطرفية للصورة:

ويعنى ما إذا كان مقياس كفايات معلم التربية الخاصة يميز (تميزاً فارقاً) بين المستوى الميزانى القوى والمستوى الميزانى الضعيف، أي يميز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التي يقيسها هذا المقياس وهى الكفايات بإبعادها المختلفة.

وللوصول إلى ذلك قام الباحث بترتيب درجات المعلمين عينة التقنين وعددهم (٤٠) معلماً التي قد حصلوا عليها وترتيبها ترتيباً تنازلياً ثم قام بعزل(٢٧٪)من العدد الكلى للدرجات من أول الترتيب التنازلي و(٢٧٪) من آخر الترتيب.

ثم قام الباحث بحساب متوسط درجات المعلمين في كلاً المستويين الميزانين القوي والضعيف، ثم قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين غير المتجانستين والمتساويتين في العدد للتعرف على مدى دلالة الفروق، حيث ثم حساب الفرق بينهما.

والجدول التالي يوضح متغيرات حساب صدق مقياس كفايات معلم التربية الخاصة بطريقة المقارنة الطرفية.

جدول (٢) حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية للمحور الاول الخاص بالأهمية

البيان	مجموعة الإرباعى الأعلى	مجموعة الإرباعى الأدنى
عدد المعلمين (ن)	٢٠	٢٠
المتوسط الحسابي (م)	٤٤,١٧	٤٩,٧٠
الانحراف المعياري (ع)	١,٨٥	١,٤٤
قيمة ت التجريبية	١٤,٩٥	
مستوى دلالة (ت) التجريبية	٠,٠١	

بالنظر فى الجدول السابق يتضح أن الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين المستويين الميزانين القوى والضعيف له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزانى القوى مما يعنى أن مقياس كفايات معلم التربية الخاصة يميز تميزاً فارقاً واضحاً ين الأقوياء والضعفاء فى الميزان للمحور الخاص بالأهمية، ومن ثم فإن المقياس صادق في قياسه لكفايات معلم التربية الخاصة.

جدول (٣) حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية للمحور الثاني الخاص بالتوافر

البيان	مجموعة الإرباعى الأعلى	مجموعة الإرباعى الأدنى
عدد المعلمين (ن)	٢٠	٢٠
المتوسط الحسابي (م)	٣٩,٧٤	٤١,٦٠
الانحراف المعياري (ع)	٢,٨٣	١,٩١
قيمة ت التجريبية	١٣,٦٠	
مستوى دلالة (ت) التجريبية	٠,٠١	

بالنظر فى الجدول السابق يتضح أن الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين المستويين الميزانين القوي والضعيف له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزانى القوي مما يعنى أن مقياس كفايات معلم التربية الخاصة يميز تميزاً فارقاً واضحاً يبن الأقوياء والضعفاء في الميزان للمحور الخاص بالتوافر، ومن ثم فإن المقياس صادق في قياسه لكفايات معلم التربية الخاصة.

ب -حساب ثبات المقياس:

قام الباحث باستخدام طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهما طريقة ألفا لكرونباخ وطريقة الاتساق الداخلي وكان ذلك على النحو التالي:

(أ) -طريقة ألفا لكرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس كفايات معلم التربية الخاصة على عينة التقنين والبالغ عددها (٤٠) معلما وكانت كل القيم مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وذلك كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات بطرقة معامل ألفا - لكرونباخ

البعد	درجة الثبات عن طريق معامل ألفا لكرونباخ	
	المحور الأول (الأهمية)	المحور الثاني (التوافر)
كفايات تدريسية ومهنية	٠,٧٠	٠,٦٨
كفايات معرفية	٠,٧٦	٠,٧٧
كفايات مهارية	٠,٧١	٠,٧٥
كفايات وجدانية وشخصية	٠,٧٩	٠,٧٢
الدرجة الكلية	٠,٧١	٠,٧٩

ومن الجدول السابق يتضح اتساق وتماسك كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد عمل التقنين اللازم لمقياس كفايات معلم التربية الخاصة تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس والصالحة للتطبيق والتي تتضمن أربعة أبعاد رئيسية تتمثل فى (كفايات تدريسية ومهنية - كفايات معرفية - كفايات مهارية - كفايات وجدانية وشخصية) ويضم كل بعد من هذه الأبعاد محورين أساسيين هما (محور الأهمية - محور التوافر) ويحتوي كل بعد من الأبعاد الأربعة على (١٥) فقرة ولكل فقرة إختيارين وهما (لها أهمية - ليس لها أهمية وذلك بالنسبة للمحور الأول، أما المحور الثاني فلكل فقرة اختيارين أيضا وهما (تتوافر - لا تتوافر) وترتب الدرجات فى كلا المحورين من(صفر - ١) وبذلك تكون درجات المقياس فى كل محور (٦٠) درجة وكلما زادت الدرجة دل ذلك على أهمية الكفاية بالنسبة للمعلم أو توافرها لدية، وكلما انخفضت الدرجة انخفضت درجة استجابته بالنسبة للأهمية أو توافر الكفاية لدية.

النتائج:

وللتحقق من السؤال الأول وهو " ما هي الكفايات الواجب توافرها لدى معلم التربية الخاصة، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؟ تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الأربعة بالنسبة للمحور الخاص بالتوافر والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى لكل بعد من أبعاد المقياس بالنسبة لتوافرها لديهم كما جاء فى استجابات المعلمين (n= ١٥٥)

م	أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
١	كفايات تدريسية ومهنية	١٠,٨٠	١,٧٣
٢	كفايات معرفية	١١,٦١	٢,١١
٣	كفايات مهارية	١١,٥٩	١,٦٦
٤	كفايات وجدانية وشخصية	١٠,١٥	١,٤٠

يتضح من الجدول السابق أن ترتيب الكفايات بالنسبة لتوافرها جاءت متساوية إلى حد ما فى الترتيب بالنسبة لأهميتها ولكن مع اختلاف المتوسطات فقد جاء متوسط بمقدار (١١,٦١) وذلك بالنسبة للكفايات المعرفية وجاء متوسط (١٠,٨٠) بالنسبة لكفايات التدريسية والمهنية أما الكفايات المهارية فقد قامت المتوسطات الحسابية بالنسبة لها هى (١١,٥٩) والكتابات الوجدانية والشخصية (١٠,١٥).

ويفسر الباحث ذلك بأن الكفايات المعرفية لها أهمتيها وبالتالى أصبحت البرامج التربوية فى كليات التربية والدورات التدريبية التى تعد للمعلمين أثناء الخدمة تعطيها أهمية قصوى ولذلك جاءت درجة وجوب توافرها فى المقام الأول حيث أن المعلم التربية الخاصة يطلق عليه المعلم الشامل ولذلك لابد من توافر الكفايات المعرفية لديه بصورة أكبر، ثم الكفايات المهارية التى تساعدها على إتقان المهنة ثم الكفايات التدريسية والكفايات الوجدانية والشخصية.

ويفسر ذلك أيضاً بأن الترتيب الأول من ناحية التوافر لدى المعلمين فهي عبارة عن معلومات عامة كما سبق توضيحها فى الإطار النظري للبحث وهذه المعلومات تحتويها العديد من المقررات التي يدرسها الطالب أثناء إعداده بكلية التربية ضمن المقررات العامة أو المقررات التخصصية سواء كانت تخصص قسم أو تخصص مسار، ولهذا فهي تتوفر لدى المعلم بنسبة عالية، أما الكفايات المهارية والكفايات التدريسية والمهنية بالرغم من أهميتها لدى كافة المعلمين سواء فى مجال التربية عموما أو فى مجال التربية الخاصة على وجه الخصوص من ناحية قلة الاهتمام بالتخصص الدقيق حيث يتم التركيز على المواد العامة ومتطلبات الجامعة والكلية والتي تزيد عن (٨٠٪) من المقررات التي يدرسها الطالب وذلك كما هو واضح فى الإطار النظري للبحث.

وللتحقق من السؤال الثاني وهو " ما هي الكفايات الأكثر أهمية التي يجب أن تتوفر لدى معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين انفسهم ؟ تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الأربعة بالنسبة للمحور الأول الخاص بالأهمية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى لكل بعد من أبعاد المقياس بالنسبة لأهميتها لديهم وفقا لاستجابات المعلمين (n =١٥٥)

م	أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
١	كفايات معرفية	١١,٩١	١,٢٥
٢	كفايات مهارية	١١,٤٠	١,٥٣
٣	كفايات وجدانية وشخصية	١١,٢٨	١,٨٠
٤	كفايات تدريسية ومهنية	١١,٦٩	١,٤١

يتضح من الجدول السابق أن المعلمين أعطوا أهمية كبرى بالنسب لأهمية جميع الكفايات التي يشملها المقياس فقد تراوحت المتوسطات من (١١,٩١)إلى (١١,٢٥) ولكن بنسب مختلفة وهى كما يلي:

حصلت الكفايات المهنية والتدريسية على متوسط حسابي قدرة (١١,٦٩) مما يدل على أهميتها لدى كافة المعلمين، بينما حصلت الكفايات المعرفية على (١,٩١) والكفايات المهارية على (١١,٤٠) والكفايات الوجدانية والشخصية على (١١,٢٨) مما يعنى أن معلمي التربية الخاصة يرون أن جميع الكفايات التي اشتملها المقياس على درجة عالية من الأهمية. ويفسر الباحث ذلك بأن معلم التربية الخاصة أصبح عمله يشتمل على أكثر من جانب مع الطفل ذوي الإعاقة فهو مسؤول عن تعديل السلوك وتحسين اضطرابات التواصل وتعلم مهارات القراءة والكتابة وتنمية المهارات الاجتماعية وتوجيه وإرشاد الأسر كل هذا يجعل معلم التربية الخاصة يعطى أهمية قصوى للكفايات المعرفية ثم المهارية والتى تساعده على إتقان مهارة العمل مع هذه الفئة ثم الكفايات الوجدانية الشخصية التى تساعده على الاستمرار والصبر والإرتقاء فى العمل ثم الكفايات التدريسية والمهنية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يقدم مجموعة من التوصيات منها:

١. الاطلاع بصورة مستمرة على المستجدات العالمية بالنسبة لإعداد معلمي التربية الخاصة
٢. استقطاب الكفاءات المميزة للعمل بكليات التربية للاستفادة من خبراتهم لتحسين نوعية البرنامج المنفذ.
٣. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والارتقاء بمستويات أدائهم وإقامة ندوات علمية وتوعية لهم.
٤. تكليف الطالب/ المعلم بإعداد مشروع للتخرج يكشف من خلاله عن مدى إلمامه بأصول المهنة وأساسياتها، ودرجة تمكنه من مادة تخصصه.

٥. تطوير التربية الميدانية وفتح المجال لدى الطالب/ المعلم للمشاهدة الصفية المبكرة، والتطبيق العملي الميداني، حيث تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي المهني ومواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها
٦. إعداد النماذج من الدروس للعاملين فى الميدان وتسجيلها تلفزيونياً لمشاهدتها.
٧. اعتماد إعداد الطالب / المعلم للقيام بأدواره التعليمية والتربوية والإنسانية إعداداً مبنياً على أساس الكفايات المطلوبة في الاتجاهات الحديثة لرعاية وتربية المعاقين
٨. الاهتمام بالبحوث العلمية والتقويمية وتطبيقاتها الميدانية في إعداد المعلم، حيث إن طرائق التدريس والمستجدات التربوية ما هي إلا نتاجُ البحث العلمي، فالمعلم يحتاج إلى ممارسة البحث العلمي ومن ثم ينبغي تهيئته وإعداده لذلك في برامج إعداد المعلم؛ لكي يقدمّ ويخطط ويشخص حتى يتمكن من تطوير أدائه
٩. تزويد المعلمين الملتحقين بمجال العمل مع المعوقين بدورات تدريبية متخصصة تتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والكفاءات التى تساعدهم فى العمل مع المعوقين بكفاءة خصوصا بعد تطبيق فلسفة الدمج.
١٠. تطوير مناهج كليات التربية (إعداد المعلم) في ضوء الاتجاهات الحديثة لرعاية ذوي الإعاقة.
١١. الزام الطالب / المعلم بإعداد مشروع للتخرج يتأكد للقسم وللكلية مدى المامة بالكفايات التى تساعدة على الالتحاق بمجال العمل مع ذوى الاحتيياجات الخاصة فى ظل التطورات العالمية.
١٢. زيادة عدد الوحدات الدراسية التخصصية التي يقوم الطالب بدراستها أثناء الاعداد بالكلية.
١٣. زيادة مدة التربية العملية وتحقيق أهدافها حيث تمكن المعلم من الكفايات المهنية والتدريسية أثناء الاعداد بالكلية.

المراجــع

- أبو زيد ، سميرة (١٩٩٦) : تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة ، المؤتمر القومي الثامن لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في الفترة من ١٩ -٢٤ أكتوبر ١٩٩٦ القاهرة.

- آل مقصود ، عبد الله محمد منصور (٢٠٠٢) : دور المشرف التربوي فى تطور الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية - جامعة الملك سعود ، الرياض.

- الحارثى، عبد الله ردة (١٩٩٣) : فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر لمعلمين بمنطقة الطائف التعليمية ، رسالة ماجستير (غير منشورة)كلية التربية -جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- حمدان، محمد (٢٠٠٤). مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلمين في جامعة الأقصى بغزة ، المؤتمر التربوي الأول في فلسطين ومتغيرات العصر ، الجزء الأول، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

- الرفاعي، طاهر عيسى (٢٠٠٥) : تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن – جامعة عدن ، ملخص الجامعة الأردنية عمان - الأردن.

- الزهيري، إبراهيم عباس (١٩٩٨) : فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم - مكتبة زهراء الشروق –القاهرة –مصر.

- عبد العليم، محمد عبد العليم (٢٠٠٢): الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي العلوم للمدرسة الشاملة، مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين: تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية. جامعة المنيا.
- فراج، عثمان لبيب (١٩٩٨): أعداد وتدريب الكوادر العاملة في مجال الإعاقة في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين، "بحوث ودراسات المؤتمر السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين"، جمهورية مصر العربي، ١٩٩٨.
- القريوتي يوسف، السرطاوي عبدالعزيز، الصمادي جميل (١٩٨٨): المدخل إلى التربية الخاصة – الإمارات العربية المتحدة ، دبي: دار القلم.
- قنديل، يسن عبد الرحمن (٢٠٠٠): التدريس وإعداد المعلم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ص ص ١٠٠ -١٠١.
- مصطفى، يسرى (٢٠٠٧): تنمية الكفايات المهنية للمعلمات فى كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلى للتلميذات الضعيفات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، مركز الانتساب الموجه بأبو ظبي.
- المومني، وفاء عبدالله (٢٠٠٨): مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم ، التربية الخاصة ، الأردن ، الجامعة الأردنية ، كلية العلوم التربوية.
- هندي، محمد حماد (٢٠٠٢) نظام تضمين التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، مفهومة، مبرراته، ومميزاته، وعوامل نجاحه: مؤتمر التربية الخاصة فى القرن الحادي والعشرين: تحديات الواقع وأفاق المستقبل، المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية جامعة المنيا. ص ١٠١.

- يوسف، نجوي (٢٠٠١): التخطيط لإعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر فى ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني، معهد الدراسات العليا والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، ص ص ١ -٥٠.

- De Nomme, D.,(1994): "Improving the transition Regular Classroom through Student Accountability and teacher inservice Training", Practicum Report, Florida: Nova Southeastern university,1994,p108.
- DeNomme, D.,(1994): "Improving the transition Regular Classroom through Student Accountability and teacher inservice Training", Practicum Report, Florida: Nova Southeastern university,1994,p108.
- Eleweke,c. jonah & Rodda Michael ,(2002): " The Challenge of Enhancing Inclusive Education in developing countries", journal of Inclusive Education,Vol (6),No.(2) April,2002,PP.113-126.
- Emporia state university (1994) Competencies , skills, and Knowledge Teacher Education programs Need to Teach the Inclusion Teacher Emporia state university publications Kansas , U. S. A.
- Evans, K. et.al. (2006) Improving workplace learning. London, Routledge.
- Folkwool (1998): Education psychology Boston ,Allyn and bacon, p 81.
- Ford, J. (2007). Educational supports for students with disabilities and significant behavioural challenges: Teacher perceptions. Australasian Journal of Special Education, 31, 2, 109-127.

– Forlin, C. (Ed). (2012). Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective. Abingdon OX: Routledge.

– Fullan MG (1991): The new meaning of Education Change , Cassell , Inlondo,p12.

– Gerent, M.C. ,(2000): preparing General and Special Education to teach in Inclusive Setting: Implications for Teacher Training Programs, International special Educators Congress 2000 Including the Excluded uni of Manchester 24th28th July 2000, available at http://www.isec2000org.uk/abstracts/apaers-g/gerent-1.htm

– Haimour , I.A.,& Obaidat,F.Y. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. World Journal of Education, Science Education, 3(5) ISSN 1925-0746 E-ISSN 1925-0754.

– Ho, Hua-Kuo, 1990, A study on characteristics and competencies needed by teachers of the mentally retarded. Presented at the 9th Asia/Pacific Regional Conference of Rehabilitation International, Beijing.

– Khan, (2014). Quality of Teachers; Education in Pakistan; NACTE;

– Lewis, R., Romi. S., Xing, Q., & Katz, Y. A. (2008) Student reactions to teachers‟ classroom discipline in Australia, China and Israel. Teaching and Teacher Education, 24(3): 715-724.

– Marthew Margaret, (1991): Children with Mild Learning Disabilities in an Integrated in a Special School. The British Journal of Educational Psychology. Vol. 61,(3) PP. 335,372.

– National Education Policy, 10 (2), 212-219.

- Sadek, F.M, Sadek,R.C.,(2000): Attitudes Towards Inclusive Education In Egypt &Implications For Teachers Preparation And Training , International special Education Congress 2000,University of Manchester 24th-28th July 2000,PP. 1-17, availableat: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_s/sadek_1htm.
- Yuen celeste, Re(2000): Engineering the Hong Kong School Curriculum for Functional inclusive practice: A Joint Effort between General and special schools , International special Education Congress 2000 “ Including the excluded: Uni. of Manchester 24 th 28 th July 2000 , available at http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers-y/yuen-1.htm

فهرس المحتويات

المحور الثاني – المجلد الأول

الاتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم لتحقيق مطالب التنمية

تم بحمد الله المحور الثاني - المجلد الأول

ويليه المحور الثاني - المجلد الثاني

